

Mastergradsoppgave

Selvbestemmelsesteori i kroppsøving

Motivasjon for kroppsøving i videregående skole

Karl Ingolf Løtveit

MKØD0606

Mastergradsoppgave i

Kroppsøving

2013



Høgskolen i Nord-
Trøndelag



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTEROPPGAVE I KROPPSØVING

Forfatter: Karl Ingolf Løtveit

Norsk tittel:

Selvbestemmelsesteori i kroppsøving

Motivasjon for kroppsøving i videregående skole

Engelsk tittel:

Self-determination theory in physical education

Kryss av:

☒

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høyskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

☐

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato:

underskrift

Forord

Mastergradsoppgaven er utført av undertegnede i skoleårene 2007 – 2012 ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.

En stor takk til veileder professor Hallgeir Halvari for meget god veiledning.

Hallgeir Nesheim fortjener også en stor takk for å ha gjennomført en undersøkelse med svært mange interessante data, som jeg har fått benytte meg av.

Høgskolen i Nord-Trøndelag
Desember 2012

Karl Ingolf Løtveit

Sammendrag

Avhandlingen tar utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (SDT) til Deci og Ryan (1985, 2000). Innledningsvis stilles det spørsmål om det er noen sammenhenger mellom lærers autonomistøtte, elevers behovstilfredsstillelse, og autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving. Videre stilles det spørsmål om det er noen sammenhenger mellom elevers autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving, deres kompetanse og innsats i fysisk aktivitet i fritiden og positivt velvære generelt i livet. Spørsmålene og hypotesene er reist på bakgrunn av tidligere forskningsmateriale om SDT og dens relasjoner i fysisk aktivitet, idrett og kroppsøving. Dette omtales i teorikapittelet, samt at mange av begrepene avklares der.

Undersøkelsen er basert på en surveyundersøkelse utført av Hallgeir Nesheim, og gjennomført ved to videregående skoler i Hordaland, Askøy videregående og Fana Gymnas. Til sammen 329 besvarelser gir grunnlag for å svare på hypotesene. Reliabilitetstest og statistiske analyser ble utført ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS.

Resultatene fra studiet indikerer positive sammenhenger mellom autonomistøtte og elevens opplevde behovstilfredsstillelse, motivasjon for fysisk aktivitet i fritiden og velvære generelt. I tråd med Deci og Ryans opprinnelige selvbestemmelsesteori vises det positive sammenhenger mellom lærers autonomistøtte og elevers behovstilfredsstillelse i kroppsøving, mellom elevens behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving, og mellom elevens autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving og deres selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter. Videre indikeres det positiv sammenheng mellom selvopplevd kompetanse i fritidsaktiviteter og deres innsats i slike aktiviteter, samt mellom elevers selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter og deres velvære generelt.

I diskusjonsdelen blir resultatene fra denne undersøkelsen sammenlignet med tidligere publikasjoner. Praktiske og pedagogiske implikasjoner blir drøftet til slutt. Det formidles også noen forslag til videre forskning.

Summary

The study is based on the self-determination theory (SDT) of Deci and Ryan (1985, 2000). Initially, the question is posed whether there is any relationship between teacher autonomy support, pupils' need satisfaction and autonomous motivation for participation in physical education. Furthermore, the question is posed whether there is any relationship between students' autonomous motivation for participation in physical education, their perceived competence and efforts in physical activity during leisure time and positive well-being in general in life. The questions and hypotheses are raised on the basis of previous research material on SDT and its relationships in physical activity, sport and physical education. This is discussed in the theory chapter, where the concepts also will be clarified.

The study is based on a survey conducted by Hallgeir Nesheim, and is carried out at two high schools in Hordaland; Askøy Videregående Skole and Fana Gymnas. A Total of 329 answers give the foundation to answer the hypotheses. Tests of reliability and statistical analysis were executed by the help of the statistical program SPSS.

The results of the study indicate positive relationships between autonomy support and student perceived needs satisfaction, motivation for physical activity in leisure time and well-being in general. In line with Deci and Ryan's original self-determination theory correlations appears between teacher autonomy support and student needs satisfaction, the student needs satisfaction and autonomous motivation for participation in physical education, the student's autonomous motivation for participation in physical education and their perceived competence in leisure activities. It is also indicated a positive correlation between perceived competence in leisure activities and their efforts in these activities, and between students' perceived competence in leisure activities and their general well-being.

In the discussion section, the results from this study are compared with previous publications. Practical and educational implications are discussed in the end. It also conveyed some suggestions for further research.

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INNLEDNING..... | 6 |
| 1.1 | Problemstilling..... | 7 |
| 2 | Teoretisk forankring | 8 |
| 2.1 | Fysisk aktivitet..... | 9 |
| 2.1.1 | Fysisk aktivitet før og nå | 9 |
| 2.1.2 | Indikatorer på at aktivitetsnivået er redusert | 10 |
| 2.1.3 | Betydningen av fysisk aktivitet for barn og unge | 10 |
| 2.1.4 | Fysisk aktivitet – sykdom og livsstilplager | 11 |
| 2.1.5 | Fysisk aktivitet og overvekt..... | 11 |
| 2.1.6 | Fysisk aktivitet og psykisk helse..... | 12 |
| 2.1.7 | Samfunnets krav til fysisk aktivitet..... | 13 |
| 2.2 | Motivasjon | 14 |
| 2.2.1 | Skille mellom indre og ytre motivasjon | 15 |
| 2.2.2 | Hovedsyn innen motivasjonsteorien | 15 |
| 2.3 | Selvbestemmelsesteori..... | 17 |
| 2.3.1 | Cognitive Evaluation Theory (CET)..... | 19 |
| 2.3.2 | Organismic Integration Theory (OIT) | 20 |
| 2.3.3 | Causality Orientations Theory (COT) | 22 |
| 2.3.4 | Basic needs theory (BNT)..... | 22 |
| 2.3.5 | Goal Orientations Theory (GCT)..... | 26 |
| 2.3.6 | Kritikk av selvbestemmelsesteorien | 27 |
| 2.4 | Velvære og trivsel..... | 27 |
| 2.4.1 | Positiv psykologi..... | 28 |
| 2.4.2 | Vitalitet | 28 |
| 2.4.3 | Velvære..... | 29 |
| 2.4.4 | SDT og velvære/subjective well being | 32 |
| 2.4.5 | SDT og undervisning i kroppsøvningsfaget..... | 33 |
| 3 | Hypoteser og forskningsmodell..... | 37 |
| 3.1 | Hypoteser..... | 37 |
| 3.2 | Hypotesemodell | 38 |
| 3.3 | Forskningsmodell..... | 39 |
| 4 | METODE..... | 39 |
| 4.1 | Populasjon, utvalg og innsamling..... | 39 |
| 4.2 | Måling av variabler | 40 |
| 4.2.1 | Måling av autonomistøtte i kroppsøving..... | 40 |
| 4.2.2 | Måling av opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving | 41 |
| 4.2.3 | Måling av autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving | 41 |
| 4.2.4 | Måling av selvoppfattet kompetanse i fritidsaktiviteter..... | 41 |
| 4.2.5 | Måling av innsats og kvalitet i fritidsaktiviteter | 42 |
| 4.2.6 | Måling av positiv well being..... | 42 |
| 4.3 | Dataanalyser..... | 42 |
| 5 | Resultater | 43 |
| 5.1 | Deskriptiv statistikk (tabell 1) | 43 |
| 5.2 | Korrelasjoner mellom variabler (tabell 2), resultater Pearson korrelasjon 45 | |
| 5.3 | Regresjonsanalyser. Test av modell (tabell 3)..... | 47 |
| 5.4 | Oppsummering av resultat | 50 |
| 6 | DISKUSJON | 51 |
| 6.1 | Teoretiske implikasjoner knyttet til problemsstilling 1 | 51 |
| 6.1.1 | Det er positiv sammenheng mellom lærers autonomistøtte og elevers behovstilfredsstillelse..... | 52 |

| | | |
|-------|---|----|
| 6.1.2 | Det er positiv sammenheng mellom elevens behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving | 52 |
| 6.2 | Teoretiske implikasjoner knyttet til problemsstilling 2 | 54 |
| 6.2.1 | Det er positiv sammenheng mellom elevens autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving og deres selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter | 54 |
| 6.2.2 | Det er positiv sammenheng mellom selvopplevd kompetanse i fritidsaktiviteter og deres innsats i slike aktiviteter | 55 |
| 6.2.3 | Det er positiv sammenheng mellom elevers selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter og deres velvære generelt | 57 |
| 6.3 | Praktiske og pedagogiske implikasjoner | 59 |
| 6.4 | Videre forskning | 62 |
| 7 | Litteraturliste | 62 |
| | Dweck, C. (2000): Self-theorises: Their Role in Motivation, Personality, and Development. | 65 |

1 INNLEDNING

Undersøkelser i Norge viser at det er en sterk sammenheng mellom fysisk innaktivitet i ungdomstiden, unge mellom 15 og 20 år, og fysisk innaktivitet i voksen alder. Omtrent 50 % av befolkningen er i for liten fysisk aktivitet til å oppnå noen helsegevinst (Anderssen & Andersen, 2004). I Norge er unges deltakelse i fysisk aktivitet avtagende fra tidlig i tenårene (Søgaard, Bø, Klungland & Jacobsen, 2000). Denne nedgangen i fysisk aktivitet er uheldig, fordi fysisk innaktivitet er relatert til en rekke fysiske lidelser og sykdommer (Gardner & Hailwail, 2000; Wichelgren, 1998), og til nedsatt psykisk velvære som nedsatt livskvalitet, redusert vitalitet, humørforstyrrelser, angst og depresjon (Carmamach & Martens, 1979; Craft & Landers, 1998; Fox, 1997; Koplan, Powell, Sikes, Shirley, & Campbell, 1982; Long & van Stavel, 1999; McDonald & Hogdon, 1991; Ryan & Deci, 2001).

For å kunne bekjempe denne negative utviklingen, som en rekke ulike undersøkelser peker på, må det settes i gang tiltak blant barn og unge. Grunnlaget for den voksnes livsstil legges i ungdomsårene. Skolen kan derfor være en viktig arena for å nå denne målgruppen.

Læreplaner i skolen bør understreke viktigheten av fysisk aktivitet, og bidra til at elevene blir stimulert til å lære nye ferdigheter, til å trene og ha det gøy, til å være sammen med venner og til å utvikle sunne holdninger og gode vaner. Slik kan det bli naturlig å holde seg i fysisk aktivitet, også i voksen alder (Departementene, 2004)

Samtidig pekes det på et interessant, men sørgelig problematisk paradoks. Nemlig det faktum at for fysisk aktive, atletiske barn og unge, som lykkes i sin sportslige og lekende deltakelse, er fysisk aktivitet assosiert med opplevelse av mestring, glede, velvære og behovstilfredsstillelse, mens for enkelte overvektige, inaktive jevnaldrende er idrett og lek, som innebærer fysisk aktivitet og ferdigheter, forbundet med nederlag og engstelse. Det er således ikke enkle årsak - virkning forhold mellom fysisk aktivitet og fysiske og psykiske positive helsemessige konsekvenser. I hvert fall har ikke deltakelse i fysisk aktivitet en umiddelbar positiv effekt for alle. Wilson & Rodgers (2007) beskriver dette paradokset og viser at fysisk aktivitet kan frembringe både glede og tristhet (Hagger & Chatzisarantis, 2007:101). Det høyst relevante og interessante spørsmålet blir da: Hvordan kan man bidra til at barn og unge skal begynne den, for enkelte, lange og krevende veien for å øke sin fysiske aktivitet og oppleve positive effekter av den?

I denne oppgaven undersøkes det hvordan kroppsøvfingsfaget i skolen kan bidra positivt i denne sammenheng. Antall timer og muligheten kroppsøvfingsfaget gir for å ivareta elevenes behov for fysisk aktivitet, er imidlertid begrenset. I følge fag og timeplanfordeling skal elevene ha 706 timer kroppsøving i grunnskolen (1-10 trinn), og 168 timer på videregående skole (Vg 1 – Vg 3). Hvis man regner 40 skoleuker pr år blir dette 1.76 timer pr. uke i snitt gjennom grunnskolen. I videregående er timetallet 1.4 timer pr uke (Utdanningsdirektoratet, 2006). Direktoratets anbefaling når det gjelder barn og fysisk aktivitet er 1 time hver dag med moderat til høy aktivitet. Altså 7 timer pr uke med moderat til høy intensitet. Det betyr at kroppsøvfingsfaget står for en liten del av elevenes totale behov for fysisk aktivitet. Til gjengjeld ser man at antallet barn og unge som deltar i fysisk aktivitet på fritiden er høyt. Mange opplyser at de ofte er i fysisk aktivitet i fritiden.

Utfordringen er å motivere de mange unge, som ikke er i tilstrekkelig fysisk aktivitet, til å bli det. Her er min antakelse at en kroppsøvfingsundervisning som legger til rette for selvbestemmelse, en lærer som driver en autonomstøttende undervisning, og som jobber aktivt med et godt lærings- og klassemiljø, vil ha muligheter for å skape motiverte elever som også har en indre motivasjon for å ivareta sin fysiske og psykiske helse i fritiden.

Denne oppgaven ser på sammenhengen mellom lærerens rolle i kroppsøvfingsundervisningen og elevenes motivasjon for fysisk aktivitet. Problemstillingen belyses gjennom Deci & Ryens (1985) eget rammeverk; selvbestemmelsesteorien.

1.1 Problemstilling

Målet med undersøkelsen er å kartlegge om det eksisterer noen sammenhenger mellom autonomistøttende undervisning, selvbestemmelse (autonomi), opplevelse av tilhørighet (et godt læringsmiljø) og elevers indre motivasjon for å ivareta sin fysiske og psykiske helse gjennom fysisk aktivitet hele livet.

Følgende problemstilling er valgt:

Problemstilling 1:

Hvilke sammenhenger er det mellom lærers autonomistøtte, elevers behovstilfredsstillelse, og autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving?

Problemstilling 2:

Hvilke sammenhenger er det mellom elevers autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving, deres kompetanse og innsats i fysisk aktivitet i fritiden og positivt velvære generelt i livet?

Dataene er hentet fra Hallgeir Nesheims forskningsarbeid i 2008 (Nesheim, 2008). Dataene dannet grunnlaget for hans masteroppgave «Selvbestemmelse og autonomistøtte i kroppsøving - En studie om motivasjon for kroppsøving i videregående skole» fra 2008. Nesheim behandlet spørsmålene om opplevd behovstilfredsstillelse (autonom, kompetanse og sosialt relasjonsbehov) hos kroppsøvingseleven kan ha sammenheng med høyere grad av autonom motivasjon og opplevd kompetanse, og om dette kunne føre til høyere innsats. Han antok også at noe av dette kan assosieres med høyere vitalitet og velvære (Subject-Well-Being) generelt hos eleven.

I denne oppgaven stilles det spørsmål om det er noen sammenhenger mellom lærers autonomistøtte, elevers behovstilfredsstillelse, og autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving. Videre stilles det spørsmål om det er noen sammenhenger mellom elevers autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving, deres kompetanse og innsats i fysisk aktivitet i fritiden og positivt velvære generelt i livet.

Undersøkelsen består av et ferdigutviklet og godt dokumentert spørsmålsbatteri, hentet og satt sammen fra internasjonal forskning. Dataene i spørreundersøkelsen er samlet inn gjennom et spørreskjema i et tverrsnittstudie. Først forankres oppgaven i aktuell teori og forskning på området. Teorigrunnlaget er hentet fra motivasjonspsykologien og Deci & Ryans (1985) teori om selvbestemmelse og krav om tilfredsstillelse av psykologiske basisbehov. Undersøkelsens hypoteser og forskningsmodell fremlegges deretter. Siden foretas det statistiske analyser og presentasjon av resultater. Til slutt følger det en drøftingsdel med tilhørende konklusjoner av de funn som er gjort basert på spørreundersøkelsen.

2 TEORETISK FORANKRING

Denne oppgaven behandler ulike sammenhenger og utfall mellom flere variabler. Dette kapittelet danner det teoretiske grunnlaget for hypotesetestingen. Begreper som, fysisk

aktivitet, motivasjon og velvære vil utdypes og relateres til læringsmiljøet i kroppsøvfingsfaget.

2.1 Fysisk aktivitet

2.1.1 Fysisk aktivitet før og nå

Det finnes et omfattende anekdotisk materiale, som tyder på at tidligere generasjoner var mer fysisk aktive enn vi er i dag. Arbeidsdagene var lengre og en begrenset del av befolkningen hadde stillesittende arbeid. Kommunikasjonen var dårligere og mekanisert hjelp var mindre utbredt. Men dette er antakelser som er vanskelig og bevise. Det mangler en betydelige mengde data for å kunne sammenligne energiforbruket i eldre tider, sammenlignet med i dag (SHdir 2000:14). Datagrunnlaget for hvordan barn og ungdoms aktivitetsnivå har utviklet seg er således mangelfullt. Det er likevel mulig, på vitenskapelig grunnlag, å argumentere for at graden av fysisk aktivitet i den norske befolkningen er for lav. Undersøkelser av 9 og 15 åringer i Oslo, viser at deres fysiske form i gjennomsnitt er redusert med 12 % i perioden 1980 –2000. Størst reduksjon er det hos de yngste (Departementene, 2004). Det er dessuten klare sosiale forskjeller i aktivitetsnivået blant befolkningen. Det er en høyere andel fysisk inaktive personer i gruppen mennesker som er minst sosialt og helsemessig privilegert. Personer med høy utdanning trener oftere enn personer med lav utdanning, og barn til personer med høy utdanning trener mer enn andre barn. Menn er noe mer aktiv enn kvinner og aktivitetsnivået avtar med økende alder (Departementene 2004).

Den negative utviklingen i befolkningens fysiske aktivitetsnivå er en trend i alle industrialiserte land (Departementene 2004). En WHO-studie i flere land viser at barn og ungdom i alderen 11-16 år sitter stille og ser på TV, arbeider med PC eller gjør lekser, i gjennomsnitt 40 timer per uke utenom skoletid (Departementene, 2004). Mer enn hver femte unggutt sitter fem timer foran en skjerm hver dag. Mange av de mest ivrige brukerne av TV og data er også lite fysisk aktive. Det viser resultatene fra ungdomsundersøkelser i seks fylker som Folkehelseinstituttet presenterer i samarbeid med Universitetet i Tromsø (Folkehelseinstituttet 2004).

Mange ungdommer slutter med organisert idrett i 15-16-årsalderen. Fordi fysisk aktivitet påvirker fysisk og psykisk helse, er spørsmål om fysisk aktivitet og inaktivitet tema i flere

ungdomsundersøkelser. I ungdomsundersøkelsen fikk ungdommene spørsmål om hvor ofte de deltok i aktiviteter som gjorde dem svette og andpustne. Svarene viser at 10 prosent av gutter og 13 prosent av jenter i 15-16-årsalderen er ”inaktive”. Det innebærer at de blir svette sjeldnere enn en gang per uke (Kurtze, Gundersen & Nystad, 2001).

Nesten hver femte jente i Finnmark og hver sjuende i Nordland (15-18 prosent) drev ikke med mosjon ukentlig. Definert som idrett eller mosjon som gjør at man blir andpusten eller svett. I Oppland var en av ti jenter inaktive. Blant guttene var variasjonen mindre. Nordland og Oppland hadde høyest andel inaktive med 13 prosent og Oslo lavest med 9 prosent. Oppland var det eneste fylket der andel inaktive var større blant gutter enn blant jenter (Folkehelseinstituttet, 2004).

2.1.2 Indikatorer på at aktivitetsnivået er redusert

Videre er det faktorer som indikerer at aktivitetsnivået har minket. En av dem er den betydelige vektøkningen blant befolkningen. I Oslo har vektøkningen blant 9-åringer av begge kjønn og 15-årige gutter vært på 3 kg, i forhold til i 1975 (Klasson-Heggebø, 2003). Andelen overvektige 8- klassinger i Norge har økt fra 7,5 % i 1993 til 11,5 % i 2000 (Andersen et al. 2004).

Andre indikatorer på at aktivitetsnivået har minket, kan være den økte sentraliseringen, økonomisk velstand og økt forbruk (tilgang på pc og fjernsynskanaler). Stadig flere barn får astma og allergi, som setter grenser for den fysiske utfoldelsen. Strukturelle forhold i samfunnet har endret seg, for eksempel når det gjelder familiemønster. Det kan tenkes at aleneforeldre har mindre tid og overskudd til å drive fysisk aktivitet sammen med sine barn, eller å frakte dem til og fra ulike aktiviteter. Disse indikatorene har jeg imidlertid ikke vitenskapelig belegg for, og må ses på som *mulige* indikatorer.

2.1.3 Betydningen av fysisk aktivitet for barn og unge

I ungdomsårene legges grunnlaget for livsstil i voksen alder. Fysisk aktivitet er viktig med tanke på normal vekst og utvikling av motoriske ferdigheter, muskelstyrke, aerob og anaerob kapasitet og styrking av skjelett og bindevev. Allsidig aktivitet og trening i oppveksten er nødvendig for å oppnå god fysisk yteevne i voksen alder. Fysisk aktivitet i barne- og ungdomsårene kan ha stor betydning for helsen, både i oppveksten og senere i livet. Den er

med på å motvirke en rekke sykdomstilstander som fedme, diabetes 2, hjerte- og karsykdommer, visse kreftformer, beinskjørhet og belastningsslidelser. For at man skal kunne bevare gevinstene av aktivitet i barne- og ungdomsårene må man fortsette med aktiviteter i voksen alder (SHdir., 2000b).

Det at barn og unge er mindre aktive i dag enn tidligere, kan altså få konsekvenser for den enkelte ungdoms helse på sikt. Ungdommens inaktivitet kan dessuten ha betydning for helseutviklingen i samfunnet generelt.

2.1.4 Fysisk aktivitet – sykdom og livsstilplager

Samfunnet stiller mindre krav til våre fysiske forutsetninger i dag enn det gjorde tidligere. Vi benytter oss av en rekke forskjellige transportmidler for å forflytte oss til og fra ulike aktiviteter. Flere tar høyere utdanning og skoledagene blir stadig lengre. Vi går mot en heldagsskole med vekt på akademiske fag og fokus på grunnleggende ferdigheter som lese, skrive, muntlig bruk av språket, regning og bruk av digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kjøpekraften blant befolkningen er stor, og reklamen rettet mot barn blir stadig mer pågående. Unges tilgang på, og forbruk av, ernæringsmessig uheldig mat/drikke og passiverende medier (PC, tv, spill) er økende. I sum er dette endringer som kan forsterke tendensen til lavere fysisk aktivitetsnivå blant unge, og konsekvensene kan være at sykdommer og livsstilplager, som tidligere var forbeholdt den voksne og eldre delen av befolkningen, blir et økende problem blant yngre (Departementene, 2003, St.mld.nr.16).

2.1.5 Fysisk aktivitet og overvekt

Manglende fysisk aktivitet henger ofte sammen med overvekt og et dårlig kosthold. Det er en kombinasjon som kan føre til overvekt, hjerte- og karsykdommer og diabetes. Økningen i gjennomsnittlig kroppsvekt på verdensbasis er så sterk at WHO definerer den som en global epidemi med store konsekvenser for folks helse. Dette medførte at WHO våren 2004 vedtok en Global strategi for kosthold, fysisk aktivitet og helse. Norge har sluttet seg til denne strategien, som understreker betydningen av at medlemslandene utarbeider egne tverrsektorielle strategiplaner (Departementene 2004).

Vårt forhold til fysisk aktivitet og kosthold er preget av erfaringer fra oppveksten. Dersom barn og unge vokser opp i en lite fysisk aktiv familie, med et kosthold rikt på fett og sukker, er

det sannsynlig at dette følger dem inn i voksenlivet. Tidlig etablerte vaner kan være vonde å vende, og det kan være vanskelig å bringe videre noe man selv ikke har fått del i.

Konsekvensen kan bli en økende gruppe voksne med uheldig livsstil preget av manglende mosjon og dårlig kosthold. Disse voksne blir neste generasjons foreldre, trolig med enda dårligere utgangspunkt for å etablere gode helsevaner for sine barn igjen. Samtidig ser vi at enkelte unge er svært opptatt av kropp og helse. De trener ukentlig og er bevisst eget kosthold. Stadig flere ungdomskoler og videregående skoler har lagt om kantinetilbudet til grove baguetter og salat. Enkelte foreldre søker barna sine inn i gårds- og friluftbarnehager der de også serverer måltider med minimalt sukkerinnhold. Kanskje ser vi tendensen til en polarisering? Der man på den ene siden har en gruppe unge som blir mer og mer passive, og på den andre siden unge mennesker som er i stor fysisk aktivitet, og har et bevisst forhold til kosthold og helse?

2.1.6 Fysisk aktivitet og psykisk helse

Flere undersøkelser med hovedvekt på effekten av fysisk aktivitet i forhold til angst, stress, depresjon, kognitive funksjoner og psykiatrisk dysfunksjon viser at fysisk aktivitet fører til noe redusert angst og depresjon. Omfattende studier viser positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet og psykisk velvære. Det er ingenting som tyder på negative effekter av fysisk aktivitet og idrett i forhold til psykisk velvære. Resultatene underbygger at deltaking i fysisk aktivitet og idrett er assosiert med lavere hyppighet av psykososiale helseproblemer. Fysisk aktivitet og idrett er positivt relatert til psykisk velvære og overskudd, og fysisk og idrettslig involvering synes å medvirke til å gi barn og unge et bedre selvbylde (Ommundsen, 2000).

Det er få indikasjoner på at fysisk aktivitet blant barn i med psykiatrisk risiko har negativ effekt. Forbehold må likevel tas. For barn og unge med spiseforstyrrelser vil fysisk aktivitet kunne ha negativ effekt for risikogruppen. Kroppsbildet til barn og unge er nært knyttet til de unges selvaktelse. God fysikk og et veltrent ytre vil gi næring til en positiv selvaktelse og positiv humørtilstand. Derimot kan fysisk aktivitet ha negativ effekt på selvaktelsen og psykisk velvære hos personer med nevrotiske trekk og sykelig opptatthet av egen kropp (Ommundsen, 2000).

I følge Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009 (Departementene, 2004) er fysisk aktivitet en kilde til helse og trivsel. For barn og unge er fysisk aktivitet nært knyttet til lek.

Leken er for barn den viktigste måten å utforske, forstå og takle tilværelsen på. Leken har også stor betydning for unges motoriske, emosjonelle og sosiale utvikling. Konsekvensene av manglende fysisk aktivitet og lek, kan være en rekke uønskede tilstander som lavt selvbilde, angst, stress, nedstemthet og depresjon.

2.1.7 Samfunnets krav til fysisk aktivitet

Samfunnet har gjennomgått store endringer med hensyn til daglige krav til fysisk aktivitet. Vi sitter mer i ro enn vi gjorde tidligere (SHdir., 2000:11). I følge statens råd for ernæring og fysisk aktivitet er konsekvensene av fysisk inaktivitet helseskadelig, fordi den svekker kroppens mulighet til å utføre daglige funksjoner. Følgene av ekstrem inaktivitet er godt studert under kontrollerte forhold. Særlig endres fysiologiske forhold i kroppen som; redusert blodvolum, blodtrykksfall ved plutselige bevegelser og nedsatt maksimalt oksygenopptak. I USA er det vist at 260 000 dødsfall per år kan tilskrives fysisk inaktivitet. Det tilsvarer 23 % av alle dødsfall (SHdir., 2000:14). Det er grunn til å tro at den uheldige livsstilen blant unge i Norge kan føre til liknende resultater på sikt.

Om få år skal dagens inaktive unge ha en produktiv funksjon i samfunnet. Står vi da ovenfor en arbeidsstokk med en betydelig svekket arbeidsevne? I et samfunnsperspektiv er det i så fall en svært uheldig konsekvens. En undersøkelse foretatt av Bergens Tidende, basert på tall fra Rikstrygdeverket, Statistisk sentralbyrå og Aetat viser at 1,3 millioner nordmenn, eller drøyt 35 % av befolkningen over 16 år, lever på trygd. Vi har 2,3 millioner nordmenn i jobb. Det tilsvarer 1,8 personer i jobb for hver trygdet. I 2004 fikk arbeidstakerne også erstattet 25 millioner sykedøgn, tilsvarende drøyt 96.000 årsverk (Bergens Tidende, 2005, 27.08). I flere år har sykefraværet vært vurdert som for høyt, og det har vært bred politisk vilje, i samarbeid med arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonene, å finne tiltak for å redusere dette.

Vedvarer, eller øker, den manglende fysiske aktiviteten blant unge, kan det føre til flere syke og uføre arbeidstakere. På den annen side fører ekstrem overvekt, diabetes, hjerte- og karsykdommer til for tidlig død. Noe som betyr at færre eldre mottar pensjon. I dag mottar 625.000 alderspensjon (ibid). Flere personer som dør for tidlig, som et indirekte resultat av manglende fysisk aktivitet, kan redusere dette tallet, men det er lite trolig at denne ”gevinsten” veier opp for de negative konsekvensene samfunnsøkonomisk sett.

Det er mye som tyder på at økt fysisk aktivitet kan ha helsemessige og økonomiske gevinster for enkeltindividet og samfunnet som helhet.

2.2 Motivasjon

Et sentralt begrep i denne oppgaven er motivasjon. Motivasjonsbegrepet blir brukt i mange ulike sammenhenger, og på forskjellige livsområder. Det blir holdt kurs om motivasjon, idrettsutøvere motiverer seg foran store konkurranser, og lærere prøver å motivere sine elever. Motivasjon blir ofte behandlet som et slags mål, som en har større eller mindre mengder av. En måler motivasjon blant annet i forhold til prestasjoner. Videre blir motivasjonsbegrepet brukt på tvers av faggrenser, arbeidsplasser, alder og kjønn.

Begrepet motiv kommer fra det latinske ordet "movere", som kan oversettes med bevegelse eller sette i gang bevegelse. Motiv er noe som ligger bak atferd. Det er i utgangspunktet ikke atferd som gjør en motivert, men det er motivet før atferden som fordrer til handling.

Gundersen (1976) angir "begrunnelse", "drivkraft", "forklaring", "grunn" og "tilskyndelse" som synonymer til motivering. Det betyr at bak en motivert atferd kan en i enkelte tilfeller distansere seg, og si at dette er grunnen til at jeg foretar meg en eller annen form for atferd. Dette objektive skaper motivasjon eller en drivkraft til handling. I moderne motivasjonspsykologi brukes motivasjon som en fellesbetegnelse på årsakene til menneskers og dyrs handlinger (Teigen 1983:198). Hensikten med å utvikle teorier om motivasjon er å prøve å forstå, forklare og predikere menneskers atferd: Hvorfor handler vi som vi gjør, hva setter oss i gang og hva forsøker vi å oppnå? Eksempler på definisjoner av motivasjon:

"Motivasjon er en generell term om aktivisering og målretting i handling og handlingsimpulser" (Rørvik 1990:196).

"Motivasjon er en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet" (Skaalvik & Skaalvik 1996:72).

"Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening" (Imsen 2001:226).

"Motivasjon refererer til de psykologiske prosesser som er årsak til spenning/energi, retning og utholdelse i en frivillig handling som er målorientert" (Michell & Larson 1987:152, min oversettelse).

2.2.1 Skille mellom indre og ytre motivasjon

I tillegg til disse sentrale aspekter ved motivasjonsbegrepet, er det hensiktsmessig å organisere eller dele motivasjon inn i ulike former. Det mest vanlige skillet innen teorien, går mellom indre og ytre motivasjon. Når motivasjonen har sitt utspring i interesse for saken eller aktiviteten i seg selv, kalles det gjerne indre motivasjon (Imsen, 2001:54). En elev som velger å delta i kroppsøving fordi det interesserer ham, kan sies å falle under denne kategorien. Ytre motivasjon derimot karakteriseres ved at aktiviteten eller læringen holdes ved like, fordi individet ser utsikter til å oppnå belønning i en eller annen form. En belønning, som isolert sett, ikke har noe med aktiviteten å gjøre (Ibid:54). Det kan være elever som gjennomfører kroppsøvingstimen kun for karakteren, eller som et middel for å nå andre mål.

2.2.2 Hovedsyn innen motivasjonsteorien

Motivasjonsbegrepet er sammensatt, og det er krevende å gi begrepet et oversiktlig og utfyllende innhold. Historisk sett er det et klart skille i mekaniske og sosiokulturelle teorier om motivasjon og synet på den menneskelige natur. Mekaniske teorier om motivasjon ser på mennesket som passivt og reaktivt. Mennesket blir drevet passivt framover av fysiologiske drifter og miljømessig stimulering. Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori er et alternativ til mer mekaniske teorier. Det er denne teorien som ligger til grunn for undersøkelser og drøftinger i denne oppgaven. Selv om det kan være interessant å gå mer i dybden på ulike paradigmer, teorier og retninger innen motivasjonsteorien for å vise hvordan selvbestemmelsesteorien plasserer seg i forhold til disse, vil det ikke bli gitt vesentlig plass til det i denne oppgaven. Det kan likevel være behov for en kort, om enn ufullstendig redegjørelse for noen hovedretninger som behaviorismen, kognitivismen, situert eller sosiokulturelt perspektiv og humanismen.

Innenfor behaviorismen legges det vekt på ytre motivert atferd, belønning eller straff. I et behavioristisk perspektiv virker ros og positive tilbakemeldinger belønnende for individet. Personer som får ros for sin atferd og sine ferdigheter vil, i følge behaviorismen, sannsynligvis opprettholde aktivitet og ferdigheter over tid. Den som får kritikk eller negativ oppmerksomhet, vil trolig danne negative assosiasjoner til aktiviteten. Dette kan føre til redusert motivasjon for å delta i aktiviteten. Sentrale teoretikere var Pavlov, Skinner og Watson (Woollfolk, 2006). Kognitive teoretikere mener at vår atferd styres av vår tenkning, ikke av belønning eller straff for tidligere handlinger. Atferden vår initieres og reguleres av

planer, mål, skjemaer, forventninger og hvordan vi attribuerer (Woollfolk, 2006). Innenfor det kognitive synet er en sentral antakelse at mennesket ikke reagerer på eksterne hendelser eller fysiske tilstander slik som tørst eller sult, men på sine tolkninger av slike hendelser. Mennesket blir i kognitiv teori sett på som nysgjerrige og aktive. Individet er på leting etter informasjon som kan være til hjelp for å løse problemer som er personlig relevante for oss. Kognitive teoretikere legger vekt på indre motivasjon. Teoretikere som Piaget, Weiner, Bandura kan plasseres innenfor dette perspektivet.

Situert perspektiv, sosiokulturelt eller sosialkonstruktivistisk syn på motivasjon vektlegger mennesket som et tenkende og sosialt vesen. Vi lærer og utvikler oss gjennom deltakelse i sosiale og kulturelle fellesskap. Gjennom å inngå i ulike praksisfellesskap, engasjere vi oss i aktiviteter for å ivareta våre mellommenneskelige forhold og opprettholde vår identitet. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet finner vi teoretikere som Dewey, Mead, Vygotsky, Bakhtin, Dysthe med flere (Woollfolk, 2006).

Dagens sosiokulturelle læringsteori ser på læring som situert, sosial, distribuert, mediert og som resultat av deltakelse i praksisfellesskap. Den bygger på en sosialkonstruktivistisk tenkning, der individet søker etter forklaringer og løsninger i gitte kontekster og aktivt konstruerer sin kunnskap og kompetanse (Woollfolk, 2006).

Humanistisk psykologi kan plasseres innenfor det kognitive paradigmet. Den humanistiske tradisjon vektlegger indre kilder som grunnlag for motivasjon, som for eksempel en persons behov for selvrealisering (Maslow, 1970) den medfødte "tendensen til aktualisering" (Rogers & Freiberg, 1994) og behovet for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000b). Innen den humanistiske tradisjon handler det derfor om å stimulere menneskets indre ressurser for å skape motivasjon. Menneskers følelse av kompetanse, selvverd, autonomi og selvrealisering står dermed sterkt.

Etter hvert som vi forstår mer og mer av hva som motiverer for fysisk aktivitet, beveger vi oss nærmere det som er et sentralt mysterie i atferdsforskningen – vår aktive menneskelige natur og hva det er som opprettholder aktiviteten. Fokus på personlige resultater, konkurranse og sammenligning med andre, ulike former for belønning, straff eller sanksjoner gir trolig ikke økt motivasjon for de menneskene som i utgangspunktet er i liten fysisk aktivitet.

Behavioristiske og kognitive modeller, og andre reduserende teorier om menneskelig atferd forsøker alle å gi en ytre forklaring for aktivitet, uten å anerkjenne at "årsaken" til mye

menneskelig aktivitet er spontan i virkelig sann bruk av begrepet: De utgår fra organismens indre og presser seg på, uavhengig av hvilke muligheter eller betingelser omgivelsene kan tilby (Deci & Ryan, 2000b).

2.3 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en retning innen den humanistiske tilnærming til motivasjon, og tar utgangspunkt i at mennesket er aktivt. På mange måter er den et motsvar til tidligere teorier om motivasjon, Teorien er sentral innen forskning om fysisk aktivitet, idrett og trening. Årsaken til at den anvendes så ofte, kan være at det er den eneste store teorien om menneskelig motivasjon, som både anerkjenner spontan, indre motivert aktivitet, og samtidig peker på faktorer som enten forsterker eller svekker den (Ryan & Deci, 2007). SDT består i dag av fem delteorier (Ryan 2009).

1. **Cognitive Evaluation Theory (CET)** omhandler hvordan den sosiale konteksten og samhandling med andre mennesker enten styrker eller svekker den indre motivasjonen. Vi er indre motivert når vi gjør en aktivitet for aktivitetens egen skyld for eksempel i lek, idrett eller fritidsaktiviteter. CET understreker den betydningen autonomi og kompetanse har for den indre motivasjonen, og argumenterer med at i situasjoner hvor en opplever at dette mangler svekkes eller ødelegges den indre motivasjonen. CET har særlig fokus på hvordan faktorer som belønning, tidsfrister, tilbakemeldinger og press påvirker følelse av autonomi og kompetanse og dermed styrker eller undergraver den indre motivasjonen (Ryan, 2009). For eksempel forklarer CET hvorfor noen belønningssystemer som lønn, bonusordninger og lignende faktisk undergraver motivasjonen, et fenomen som ofte er kalt 'the undermining effect of rewards' (Deci, Koestner & Ryan, 1999).
2. **Organisk Integration Theory (OIT)** tar for seg internaliseringsprosessen av ulike ytre motiver. Her er fokus på kontinuum av internalisering, som strekker seg fra ytre regulering, til introjeksjon (for eksempel å engasjere seg i atferd for å unngå skyldfølelse eller for å føle godkjenning), via identifisering til integrering. Disse formene for regulering, som kan være operative samtidig, varierer når det gjelder grad av autonomi. Ytre regulering er den minst autonome formen for ytre motivasjon og integrert regulering den mest autonome. Forskning innen SDT viser at jo mer autonom personens motivasjon er, desto større utholdenhet, ytelse og velvære vil individet

oppleve knyttet til den aktuelle aktivitet eller innenfor et område. OIT antyder videre at internalisering og integrering er tilrettelagt av kontekstuell støtte for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det vil si at det er mer sannsynlig at individer internaliserer og integrerer en praksis, eller verdi, dersom de opplever mestring eller føler seg kompetente, at de har valgmuligheter og har en relasjon til de menneskene som utøver praksisen eller formidler verdiene (Ryan, 2009). Det finnes betydelige mengder forskning fra hele verden som viser at økt internalisering av kulturelle praksiser er assosiert med større velvære og ytelse (Ryan & Deci, 2000a).

3. **Causality Orientations Theory (COT)** beskriver individuelle forskjeller i hvordan folk forholder seg til ulike aspekter ved miljøet i reguleringen av egen atferd. Autonomiorienterte personer handler i samsvar med det som interesserer dem. Kontrollorienterte personer regulerer primært sin atferd ved å orientere seg etter sosiale kontroll- og belønningssituasjoner. Et upersonlig orientert individ er en person som fokuserer på sin mangel på personlig kontroll eller kompetanse. COT brukes også for å forklare hvordan tidligere erfaringer eller forutgående stimuli aktiverer visse orienteringer i mennesker, og slik påvirker den etterfølgende motivasjon.
4. **Basic Psychological Needs Theory (BPNT)** utdyper begrepet grunnleggende behov ved å koble dem direkte til velvære. BPNT tar for gitt at hvert behov utøver en selvstendig effekt på individets opplevelse av velvære, og at opplevelsen av velvære i stor grad er en funksjon, eller et resultat av behovstilfredsstillelsen relatert til atferden eller hendelsen. Forskning på BPNT viser at samlet behovstilfredsstillelse antyder individuelle forskjeller i helse og velvære, samt innenfor den enkelte persons svingninger i velvære over tid.
5. Nylig ble en femte delteori introdusert kalt **Goal Orientations Theory (GCT)**. Forskning har vist at materialisme og andre ytre mål som berømmelse eller status ikke har en tendens til å øke behovstilfredsstillelsen, og dermed ikke fremmer trivsel, selv om man når målene (Kasser & Ryan, 1996; Niemiec, Ryan & Deci, 2009). I kontrast til dette finner man at mål som for eksempel er knyttet til intime relasjoner, personlig utvikling, eller bidrag til fellesskapet fører til behovstilfredshet, og derfor bidrar til bedre helse og økt velvære.

Innen GCT ser man også på hvordan mål blir definert. Det er beviselig at mål som er indre definert er mer forpliktende enn dem som retter seg mot ytre belønninger (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

Samtlige subteorier er relatert til forskjellige fenomen, men felles for dem er antagelsen om det ”søkende mennesket”, og de indre grunnleggende psykologiske behov. Det fokuseres på menneskes medfødte ønske om selvutvikling og mellommenneskelig integrasjon. Manifestert gjennom individets tilfredsstillende av grunnleggende psykologiske behov. Til sammen utgjør de fem delteoriene selvbestemmelsesteorien (SDT). SDT er en organismisk teori, fordi den vektlegger individets grunnleggende ønske om vitalitet, integrering og fysisk og psykisk velvære. Kjernen i teorien er hvorvidt en person føler seg kompetent og selvbestemt i forhold til sine omgivelser. SDT fokuserer på indre motivasjon – de indre motiver for å utføre en handling (Deci & Ryan, 1985; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Selvbestemmelse blir definert som en person som tar i bruk sin egen vilje. Personen er indre motivert når aktiviteter eller oppgaver man holder på med er selvvalgte, man ønsker å drive med dette og man engasjer seg i det man holder på med (Bråten, 2002).

I det følgende vil det bli gitt en mer inngående beskrivelse av disse delteoriene.

2.3.1 Cognitive Evaluation Theory (CET)

CET omhandler hvordan ulike sosiale faktorer i omgivelsene virker inn på personens indre motivasjon. Tanken er at bestemte sosial-kontekstuelle forhold, i en konkret situasjon, handling eller aktivitet, er med på å frembringe følelser, som kan forsterke eller svekke den indre motivasjonen for å utføre en bestemt handling eller aktivitet. Eksempler på slike forhold er tilbakemelding, kommunikasjon og belønning. Enkelte studier viser at ytre belønning ikke nødvendigvis ødelegger indre motivasjon (Deci & Ryan 1985). Det avgjørende er hvordan den ytre belønningen blir gitt og under hvilke forhold.

Deci og Ryans forskning (2000b) på området viser at ytre faktorer som belønning, trusler, tidsfrister, direktiver og evaluering av påtvungne mål, vil kunne svekke den indre motivasjonen. Deres studier indikerer at dersom den primære drivkraften for et individs deltakelse i en aktivitet, er trivsel med aktiviteten og den mestringsopplevelsen denne gir, kan ytre tilførsel av belønning virke ødeleggende for den indre motivasjonen. Samtidig er det slik at dersom eksterne hendelser øker oppfattelsen av egen kompetanse, innenfor rammen av selvbestemmelse, vil det styrke den indre motivasjon. Slike hendelser kan for eksempel være

konkret tilbakemelding. Samtidig vil eksterne hendelser eller kommunikasjon som reduserer oppfattet kompetanse, redusere den indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985).

Mye tyder på at det informative aspektet muliggjør en intern attribusjon av årsakssammenheng og oppfattet kompetanse, og dermed kan påvirke den indre motivasjonen positivt. Mens det kontrollerende aspektet muliggjør en ekstern attribusjon av kausalitet (en persons oppfatning av årsaken til suksess eller fiasko), og kan påvirke den indre motivasjonen negativt. Det demotiverende aspektet bidrar dermed til økt oppfattelse av inkompetanse, undergraver indre motivasjon og fører til manglende interesse for oppgaven. Den relative sammenheng og styrken mellom disse aspektene hos et individ, bestemmer den funksjonelle betydningen av hendelsen (Deci & Ryan, 1985).

Man antar altså at det er en viss kausalitet mellom indre og ytre motivasjon, men det eksisterer for lite tilgjengelig forskning på området for å kunne avgjøre i hvilken grad. Det er imidlertid mye som tyder på at den indre motivasjon kan svekkes dersom individet ikke opplever en følelse av valgfrihet. Manglende autonomi kan hemme indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985).

2.3.2 Organismic Integration Theory (OIT)

OIT har til hensikt å forklare hvordan atferd, som i utgangspunktet er motivert av ytre faktorer, kan internaliseres og bli indre motivert gjennom en internaliseringsprosess. Teorien ser på hvordan ytre motivert atferd er regulert i et sosialt miljø – i en kontekst – og hvorvidt disse ytre former for motivasjon blir internalisert og integrert i selvet (Deci & Ryan 1985). Internaliseringsprosessen er det sentrale i OIT der indre motivasjon er regnet for å være selve kjernen i prosessen (Deci & Ryan 2000b). De ser på internalisering som en dialektisk prosess der individer deltar som aktive organismer. Teorien betegnes derfor som en organismisk teori. Indre motivasjon og internalisering er ikke det samme. Forskjellen på indre motivasjon og internalisering er at våre indre motiverte handlinger er spontane, og bygger på interesse hos individet. Internaliseringsprosessen handler mer om å ta innover seg de ytre verdier og atferd slik at handlingene oppleves som selvbestemt (Deci & Ryan 2000b). Via internaliseringsprosessen får individet mulighet til å regulere tro, holdninger og atferd til egne personlige verdier. OIT definerer fire ulike former for regulering i internaliseringsprosessen (Deci & Ryan, 2000b).

Ekstern regulering

Ekstern regulering er den klassiske formen for ytre motivasjon. Her er individets atferd kun kontrollert av ytre faktorer. Det er derfor den mest kontrollerte formen for ytre motivasjon. Ingen internalisering har funnet sted. Individet utfører aktiviteten kun på grunn av eksterne faktorer styrt av andre enn individet selv. Slike eksterne faktorer kan for eksempel være belønning eller straff.

Introjeksjon

Ved introjeksjon er atferden knyttet til individets selvfølelse, og atferden er motivert av et indre press mot å unngå dårlig samvittighet, skyldfølelse og angst. Selv om individet handler ut i fra indre press eller forventninger, er atferden preget av ytre kontroll, fordi vedkommende ikke har et eget ønske om å utføre aktiviteten. Atferden kan ha som hensikt å styrke selvfølelsen eller egoet, og er dermed delvis internalisert. Det er likevel en form for ytre motivasjon, fordi den ikke er selvbestemt. Atferden er ikke integrert og akseptert som menneskets egen vilje. Reguleringen kontrollerer fortsatt personen på en slik måte at det kan beskrives som en indre tvang uten at personen har akseptert reguleringen som sin egen. Det kan dreie seg om lover og regler, ordrer eller trusler utenfra som presser individet til å handle på en konkret måte.

Identifisert regulering

Den neste formen for regulering av ytre motivasjon er identifisert regulering. Identifisert regulering er en mer selvbestemt form for motivasjon enn de to første formene for regulering. Denne reguleringen kjennetegnes ved at individet forstår at atferden er viktig, men den er ikke nødvendigvis interessant, engasjerende eller i tråd med de mål individet har satt seg selv. Men individet har akseptert verdiene bak reguleringen. Det er derfor større samsvar mellom den eksterne reguleringen og personens indre verdier. Dette gjør at atferden føles mindre påtvunget og mer autonom enn ved de tidligere reguleringsformene. Individet opplever en valgfrihet (Gagne & Deci 2005).

Integrert regulering

Integrert regulering er den mest avanserte og utviklingspotensielle form for ytre motivasjon. Integrert regulering innebærer at individet har akseptert reguleringen og godtatt verdiene som sine egne. Det er samsvar mellom individets mål, verdier, tanker og interessefelt og dem man finner i det ytre sosiale miljøet. Eksterne verdiene og individets personlige verdier er blitt en

helhet. Vedkommende vil føle at atferden er frivillig og derfor basert på autonomi (Deci og Ryan, 2000b). Dette er den formen for ytre motivasjon som ligger nærmest indre motivasjon. Handlinger på dette nivået skiller seg likevel fra indre motiverte handlinger, fordi personen ikke trenger å være personlig interessert i aktiviteten. Selv om handlingen her er fullstendig viljestyrt, er den fremdeles instrumentell fordi individet ikke drives av personlig interesse og engasjement i selve aktiviteten, men det er viktigheten av å nå selve målet som utgjør drivet. Integrert regulering vil derfor forbli ytre motivert atferd i denne sammenheng (Gagne & Deci 2005).

2.3.3 Causality Orientations Theory (COT)

Det individuelle perspektivet som denne teorien fokuserer på er ikke relevant for drøfingen av data i denne oppgaven, og vil ikke bli viet plass i denne utdypingen av delteorier.

2.3.4 Basic needs theory (BNT)

Basic Needs Theory (BNT) definerer tre psykologiske basisbehov som må tilfredsstilles dersom individet skal fungere og utvikle seg optimalt (Deci & Ryan 2000b). De definerer behov som: “innate psychological nutrisments that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being” (Deci & Ryan, 2000b:229). Definisjonen tar utgangspunkt i at individet er aktivt og målfokusert av natur, og at mennesket søker personlig vekst og integrering gjennom hele livet (Deci & Ryan, 2000b). Ryan og Deci (2008) mener det er tre underliggende behov som er nødvendige for at et individ skal utvikle seg, oppnå integritet og psykisk velvære. De tre behovene er behovet for autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet (Deci og Ryan, 2000b). Disse er selve fundamentet i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Pintrich, Mchrunck & Meece 2008), og viktige for naturlig vekst og integrasjon og for sosial utvikling og personlig velbefinnende (Deci & Ryan 2000). Når disse behovene er tilfredsstilt, innenfor en kontekst, vil det fasilitere både indre motivasjon og internalisering. I motsatt fall, dersom et av disse behovene blir neglisjert eller motarbeidet, vil den indre motivasjonen, internalisering og de positive erfaringene forvitte. De tre behovene spiller ulike roller i den enkeltes utvikling og vekst, og et individ kan ikke fungere optimalt dersom et av behovene blir oversett eller mangelfullt tilfredsstilt. Det spesifiseres at dette gjelder uavhengig av om individet erkjenner behovene eller ikke (Deci og Ryan, 2000b).

Det er sentralt i teorien, at disse behovene er medfødte, universelle og naturlige, og er gyldige på tvers av kjønn, kultur, kontekst og tidsperspektiv. Behovstilfredsstillelse leder til psykisk velvære (Hagger, 2007).

Behovet for autonomi

Autonomi handler om behovet for å oppleve at vi har valgfrihet og kontroll over hva vi gjør, og hvordan vi gjør det. Vi tar selv beslutninger, løser problemer og viser personlig ansvar. I stede for ytre belønning og press, ønsker vi at vi at våre egne ønsker skal styre handlingene våre. I selvbestemmelsesteorien defineres autonomi på denne måten: "Autonomy refers to being self-initiating and self-regulating of one's own actions" (Deci, 1996:196). Mennesker som føler de har kontroll over seg selv kan defineres som autonome.

Deci og Ryan (2000) definerer autonomi som menneskes behov for å oppleve eierskap over egen atferd og følelsen av frihet. Behovet for autonomi indikerer at individet innehar en ressurs, og et behov for å mestre, samtidig som det eksisterer et ønske om selv å få lov til å ha den utøvende kontroll med de aktiviteter og handlinger som individet foretar seg. Behovet gir seg utslag i et ønske om selv å ha muligheten til å velge når man ønsker å gå i gang med en aktivitet og hvor lenge denne skal vare (Deci & Ryan, 2000).

Autonomi er imidlertid ikke synonymt med uavhengig. I følge Deci og Ryan (2000) betyr det at man handler ut i fra eget ønske og at man opplever valgfrihet. Mennesket streber på generelt grunnlag i retning av å oppleve mestring i livet. Dette bidrar til en sammenhengende følelse av et selv, en opplevelse av integritet – av helhet og sammenheng. Ordet integritet stammer fra latin integritas, som blant annet betyr uegennyttighet, rettskaffenhet og ærlighet. Integritet defineres som ikke skadet, ubeskåret, selvstendighet, ukrenkelighet (Gundersen, 1976).

Behovet for kompetanse

Kompetanse som psykologisk behov defineres på denne måten i selvbestemmelsesteorien: Competence involves understanding how to attain various external and internal outcomes and feeling efficacious in performing the requisite actions" (Deci 1996:196). Kompetansebehovet dreier seg om hvordan individet oppfatter egen kompetanse når det gjelder å utføre en handling, løse en oppgave eller møte omgivelsens krav (Roberts, Treasure & Kavussanu

1997). Ryan og Deci (2008) definerer det også som tiltro til egen effektivitet med hensyn til selvstendig utvalgte mål eller vekstområder.

Kompetansebehovet handler om at menneskets iboende behov for å være kompetent og løse problemer. Det innebærer et medfødt ønske og streben etter læring, vekst og utvikling. At en person har kompetanse innebærer å være kompetent nok til å mestre utfordringer en står overfor (Deci & Ryan 1985, 2000; Pintrich, Schunk & Meece 2008). Med dette som utgangspunkt vil individet alltid søke etter å tilfredsstille dette behovet, med det som mål å føle seg mest mulig effektiv i pågående interaksjon med det sosiale miljøet (Ryan & Deci 2002; Deci & Ryan 1985).

Behovet kan beskrives som en følelse av å mestre utfordringer og å oppnå ønskede resultater. Det kan være likhetstrekk mellom behovet for kompetanse og et individs tro på egen mestring, også kalt self-efficacy. Bandura (1997: 3) definerer self-efficacy som: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute courses of action required to produce given attainments» “. Det handler altså om vår oppfatning av egen kompetanse og effektivitet på et gitt område. I følge Bandura er vår mestringsforventning avgjørende for motivasjonen. Det vi tror vil være konsekvensene av vår atferd er, ifølge Bandura, svært viktig for om vi velger å gå i gang med aktiviteten eller arbeide mot et gitt mål. ”Kommer jeg til å lykkes eller mislykkes? Vil jeg bli likt eller vil de le av meg?” Disse tankene påvirkes av vår mestringsforventning (self-efficacy), men mestringsforventning er ikke det samme som selvbilde eller selvverd. Det er en fremtidsorientert, kontekstspesifikk vurdering av kompetansen til å utføre en viss oppgave. Selvbilde er et mye videre begrep som omfatter mange oppfatninger av selvet, deriblant mestringsforventninger. I motsetning til selvbilde gir individets mestringsforventninger sterke predikasjoner om atferd. Skal vi sammenlikne begrepet mestringsforventning med selvverd, handler mestringsforventning om vurderinger av personlige evner, mens selvverd handler om vurderinger av egen verdi. Det er ikke noe direkte forhold mellom selvverd og mestringsforventning. Det er mulig å ha høy mestringsforventning på ett område uten å ha et høyt selvverd, og omvendt (Bandura, 1997).

Høyere mestringsforventning gir større innsats og utholdenhet når man opplever motgang. Mestringsforventningene påvirker også motivasjonen gjennom de målene vi setter oss. Hvis vi har høy mestringsforventning på et område, vil vi sette oss høyere mål, være mindre redde for å mislykkes og finne nye strategier når de gamle ikke fungerer. Hvis vår mestrings-

forventning derimot er lav, kan vi velge å unngå oppgaver, eller vi er snare til å gi opp når vi får problemer. Mestringsforventning (self-efficacy) er med andre ord orientert mot fremtiden, og skiller seg derfor vesentlig fra behovet for kompetanse, som relaterer seg til nåtiden (Bandura , 1997).

Mennesker som opplever at de er kompetente føler seg sikre på sine evner, og søker økte ferdigheter og mer kunnskap. De er villige til å feile, oppleve seg udyktige eller å dumme seg ut når de prøver nye ting, fordi de ser situasjonen og aktiviteten som en mulighet for å lære og å ha det gøy. For dem er det å mislykkes eller gjøre feil, en del av læringsprosessen. Deres opplevelse av seg selv som kompetente tillater dem å gå energisk i gang med oppgaver og aktiviteter som de ikke mestrer til det fulle. Ja, de vil sågar kunne gi seg i kast med oppgaver de ennå ikke mestrer. De liker utfordringen. Mennesker som føler seg inkompetente unngår oppgaver som innebærer at de kan feile eller mislykkes, eller de gir tidlig opp forsøket (Dweck, 2000).

Opplevd kompetanse, i form av tiltro til egne evner, er en variabel som har innvirkning på prestasjonsatferd både i forbindelse med skolearbeid og generell fysisk aktivitet (Roberts et al., 1997).

Behovet for tilhørighet

Som Abraham Maslow (1970) viste i sitt behovshierarki, har mennesket behov for kjærlighet og tilhørighet. Mennesket har et primært behov for å føle seg verdifull, viktig og beskyttet av signifikante andre i sine liv. "Relatedness involves developing secure and satisfying connections with others in one's social milieu" (Deci 1996:196). Det å ta vare på andre og å selv bli ivaretatt, er sentralt i menneskets psykologi. Behovet for sosiale relasjoner handler om et medfødt ønske om utvikling, som ikke blir oppfylt av seg selv.

Behovet dreier seg om tilhørighet til en gruppe, opplevelse av respekt, anerkjennelse og kjærlighet fra andre mennesker (Ryan & Deci 2002). Det å føle seg komfortable og velkomne innenfor en tilfeldig eller signifikant gruppe er behov som må stettes dersom man skal oppleve tilhørighet. Selv om familie og nære personlige fellesskap er de viktigste, er behovet for tilhørighet også til stede når en deltar i mer upersonlige eller perifere grupper eller miljøer.

Miljøet vil avgjøre i hvilken grad det bygger opp under eller hindrer slik sosial relasjonsbygging. Dersom individet er del av et kaotisk, kontrollerende eller avvisende miljø, vil negativ utvikling kunne finne sted (Deci & Vansteenkiste 2004).

De sosiale behovene er noe mer perifere enn de øvrige, men behovet for interaksjon med andre individer er likefullt et av basisbehovene som må tilfredsstilles for at vi i større grad skal oppnå indre motivert atferd (Deci & Ryan 2000b).

2.3.5 Goal Orientations Theory (GCT)

GCT skiller mellom indre og ytre mål og viser hvordan ulikt formulerte mål virker inn på motivasjon og velvære. I følge Deci (1996) er personer som er indre motivert engasjert for sin egen del - for den spontane opplevelsen av tilfredsstillelse som blir assosiert med deres ytelse, og ikke for å oppnå noen ytre belønning. Når en handling er selvbestemt, opplever personen å ha et reelt valg, men når den er kontrollert opplever personen større eller mindre grad av tvang.

Mennesket kjemper stadig mot press utenfra i form av forventninger, krav, ordrer, begrensninger, regler, tidsplaner og tidsfrister som bestemmes av andre. Når omgivelsene styrer ens handlinger, og man føler man blir "sjefet" rundt, fører det til mindre grad av selvbestemmelse og autonomi. Det kan gi personen en følelse av at omgivelsene styrer ens handlinger (Deci & Ryan 1985, 2000, Pintrich, Schunk & Meece 2008). Ytre mål som økonomisk suksess, utseende, popularitet eller berømmelse har vært spesielt kontrastert mot iboende mål som fellesskap, nære relasjoner og personlig vekst. En ser at mål som er ytre definert mer sannsynlig assosieres med helseplager og manglende trivsel.

Det er vist gjennom flere studier at negative faktorer som trusler, overvåkning, evalueringer og tidsfrister vil svekke individets oppfattelse av autonomi, og dermed redusere den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000b). Dersom man imidlertid får valgmuligheter, er det mer sannsynlig at en opplever arbeidet eller aktiviteten som viktig, selv om det ikke nødvendigvis er "morsomt" (Woolfolk, 2007).

Selvbestemmelsesteorien understreker at effekten av ytre belønninger kan være kraftfull kontroll over atferden. Det vil si at individet kan arbeide hardt og målrettet for å oppnå

belønningen, men ofte på bekostning av indre motivasjon og påfølgende internalisering. Personer med mer fokus på ytre mål har videre mindre vitalitet enn personer som er sentrert på behovstilfredsstillelse og indre mål. Vitalitet representerer en viktig ressurs som promoterer et mangfold av fordeler. Mulighet for autonomistøtte versus kontrollerende stil spiller en viktig rolle i å utvikle indre ressurser som støtter psykologiske behov (Ryan & Deci, 2008).

2.3.6 Kritikk av selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryan (Hagger, 1997:13) hevder at deres teori er universell, og derfor gjelder for mennesker uavhengig av kjønn, kulturell bakgrunn eller sosiale forskjeller. SDT antyder at alle mennesker enten de er kollektivistiske eller individualistiske, mann eller kvinne, så vil de fungere mest effektivt og oppleve bedre mental helse dersom deres atferd er autonom snarere enn kontrollert. Denne tverrkulturelle hypotesen har, i følge Hagger (1997:14), vært aktivt testet av blant annet Chirkov, Ryan, Kim & Kaplan i 2003. Hagger skriver videre at enkelte har likevel hevdet at teorien ikke er signifikant for ikke-vestlige kulturer eller for kvinner for eksempel Markus, Kitayama & Heiman, (1996) og Jordan (1997). Deci og Ryan tilbakeviser altså dette gjennom å spørre retorisk om det da er slik at mennesker i Østen, kvinner og andre menneskelige undergrupper ikke vil ta skade av å bli kontrollert eller utsatt for tvang. Videre stiller de spørsmål ved om det er slik at de heller ikke vil oppleve noen fordeler ved å bli støttet til å handle i tråd med deres varige interesser og verdier (Hagger 1997:14).

Et annet kontroversielt aspekt ved modellen er deres påstand om at alle de tre behovene er essensielle, slik at selv neglisjering av ett av dem, vil ha negative konsekvenser. Deci og Ryan viser til ulike forskningsarbeider som viser at alle de tre behovene bidrar selvstendig til å øke eller svekke opplevelsen av tilfredshet eller velvære (Hagger 1997:14)

2.4 Velvære og trivsel

Tilbakevendende begrep i oppgaven er velvære eller trivsel. I engelsk eller amerikansk litteratur brukes begrepet «subjective well being».

2.4.1 Positiv psykologi

Psykologien har tradisjonelt sett vært patologisk rettet og sykdomsorientert. Dette paradigmet innen psykologien har primært hatt som mål og diagnostiser og å behandle feilutvikling. Positiv psykologi har til hensikt å balansere denne tilnærmingen til mennesket. I stede for å reparere det vanskelige og negative i livet til den syke, er fokus på å videreutvikle livet til den friske, og å arbeide med individets muligheter og potensiale mot en ønsket tilværelse eller tilstand. Innen positiv psykologi har man i løpet av de siste tiårene derfor vært opptatt av hva som gir det gode liv. Både innen forskning og populærlitteratur har spørsmål knyttet til hva som gjør mennesket lykkelig vært av særskilt interesse. Lykke er da vanligvis forstått som tilfredshet med livet, og målt i form av selvrapporteringer eller spørreskjema. Lykke som begrepet er komplekst og kan defineres som alt fra en emosjonell intens positiv øyeblikkstilstand til en mer grunnleggende og vedvarende positiv glede i hverdagen. I denne oppgaven er begrepet lykke av den grunn lite anvendbart. Begrepene trivsel og velvære er mer hensiktsmessig i denne sammenheng, og også de begrepene som benyttes av Deci og Ryan (2008).

Selvbestemmelse teori (SDT) er en makroteori om menneskelig motivasjon, personlighet utvikling og trivsel. Teorien fokuserer spesielt på viljebestemte eller selvbestemt atferd og de sosiale og kulturelle forhold som fremmer dette. SDT postulerer, som tidligere vist, et sett av grunnleggende og universelle psykologiske behov, som nødvendige og viktige for at vitale, friske mennesker skal fungere godt.

SDT indikerer at individets subjektive opplevelse av trivsel eller velvære er målet for menneskets søken og aktivitet. Betingelser som fasiliterer dette målet er derfor av stor interesse, og viet stor plass i deres forskning og teoretiske framstilling. Det er derfor nødvendig å se nærmere på begrepene vitalitet, trivsel og velvære.

2.4.2 Vitalitet

Begrepet subjektiv vitalitet refererer til en tilstand der en føler seg levende og aktivt. En er på hugget og full av energi. Vitalitet handler om å være fysisk og mentalt våken eller aktivt, og består av en persons følelse av entusiasme, livskraftighet og energi (Ryan & Frederick, 1997).

Vitalitet er (i tillegg til fysiske faktorer som diett, trening og søvn) sterkt assosiert til sosial og psykisk tilfredsstillelse. Vitalitet er ansett som et aspekt av velvære (Ryan & Deci, 2001), der det å være vital og energisk er en del av hva det vil si å være et fullt fungerende menneske og å ha det godt psykisk.

Ryan og Frederick (1997) har utviklet en skala for å beskrive subjektiv vitalitet. Skalaen har to nivåer. Et nivå studerer individuelle forskjeller. Med andre ord er det en karakteristikk av individer som skårer positivt på selvrealisering og selvfølelse, og samtidig skårer lavt på depresjon og angst. Det andre nivået av skalaen ser på selve situasjonen eller opplevelsen av subjektiv vitalitet snarere enn dens varige aspekt. På opplevelsesnivå, har vitalitet blitt funnet å korrelere negativt til fysisk smerte og positivt til graden av autonomistøtte i en bestemt situasjon for eksempel Nix, Ryan, Manly, & Deci, (1999).

Den opprinnelige skalaen hadde 7 punkter og ble validert på begge nivåer av Ryan og Frederick (Ryan & Frederick, 1997). Etterfølgende arbeid av Bostic, Rubio, og Hood med bekreftende faktoranalyser indikerte at en versjon bestående av seks elementer fungerte enda bedre enn versjonen med syv elementer (Bostic, Rubio & Hood, 2000)

Både fysiske og psykiske hendelser påvirker vitalitet og influerer endringer i personers energi (Ryan & Deci, 2008).

2.4.3 Velvære

Velvære eller trivsel er i filosofien ofte brukt for å beskrive hva som er ikke-instrumentelt eller til slutt godt for en person. Subjektivt velvære (Subject Well-being, SWB) består av både kognitive og affektive opplevelser. Kognitive opplevelser består av tanker og vurderinger om livstilfredshet, og om vi for eksempel er fornøyd med arbeids- og familieliv. De affektive opplevelsene refererer til følelsesmessige tilstander: Positiv affekt kan forklares med glede, våkenhet, inspirasjon, begeistring og stolthet. Negativ affekt kan forklares med skyldfølelse, fortvilelse, irritasjon og fiendtlighet (Næss, 2001).

Teorier om velvære deles gjerne inn i; hedonisme (livsnyterteorier), begjær/lyst-teorier, objektive-liste-teorier og perspektiver som handler om «det gode liv» eller meningsfullhet.

Hedonisme – Livsnyterteorier

Hedonisme er en teori som hevder at formålet med all atferd er å oppnå størst mulig nytelse for den handlende personen. Ordet hedonisme kommer fra det greske «hedone», som betyr lyst (Gundersen, 1976). Den standard som handlinger måles etter er altså hvor mye nytelse handlingen medfører. En hedonist vil derfor bruke sitt liv til å oppnå nytelse - og nytelse kan man oppnå på mange ulike måter, for eksempel gjennom mat, samvær med venner og kjente, rus av ulike slag, musikk og kontemplasjon. En nytelse kan måles både i intensitet og varighet, og en moralsk handling vil for en hedonist være en handling som er slik at den totale nytelse blir størst mulig.

I følge hedonismen vil et menneske alltid handle i tråd med hva de tror vil gi dem mest mulig glede og minst mulig smerte. Dette synet ble først, og er kanskje mest kjent, uttrykt av Sokrates og Protagoras i den platonske dialogen Protagoras. Målet i livet er å oppleve så mye lykke og glede som mulig, hevdet den greske filosofen Aristippus (Desi & Ryan, 2001). Jeremy Bentham er kanskje den mest kjente av de nyere hedonistene begynner sin «Introduksjon til prinsippene for moral og lovgivning» slik: «Naturen har satt menneskeheten under styring av to suverene mestere, smerte og glede. Det er de alene som kan peke på hva vi bør gjøre ". Hedonismen setter med andre ord ingen normer i det hele tatt. Den sier intet om hva slags handlinger som er moralske, bare at de skal medføre nytelse for den som handler (Desi & Ryan, 2001).

Vi kan også snakke om en slags kollektiv hedonisme, nemlig utilitarismen. Det er en etisk teori som ble skapt av de engelske filosofene Jeremy Bentham og John Stuart Mill, men igjen kan man finne lignende tanker allerede i antikkens Hellas. Utilitarismen har et kollektivt perspektiv. Målet er ikke å oppnå nytelse for det enkelte individ som handler, men for gruppen som helhet - the good is the greatest happiness for the greatest number. I denne teorien snakker man ikke om nytelse, men bruker heller ordet velvære. En utilitarist vil spørre seg selv: Hvilket valg vil føre til størst velvære for flest mulig mennesker? Den handlende skal dermed ikke ta utgangspunkt i den fordel, nytte eller nytelse han selv oppnår ved handlingen, men i hva som medfører økt velvære for gruppen - og gruppen kan være familien, rasen, klassen eller hele befolkningen i landet. Utilitarisme finnes i to varianter; handlingsutilitarisme og regelutilitarisme. Handlingsutilitarisme går ut på at enhver handling skal vurderes ut fra i hvilken grad den fremmer gruppens velvære, mens regelutilitarisme går ut på at man skal følge de regler som er slik at de - dersom de blir fulgt av alle - vil det føre til

størst mulig total velvære. Begge disse retningene har sine opplagte svakheter og har derfor liten oppslutning (Desi & Ryan, 2001).

Begjær- eller lystteorier

Lystteorier hevder at velvære og lykke avhenger av at man får det man vil ha, at en oppnår det en ønsker (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Bakgrunnen for begjærteorien finner vi i fremveksten av velferdsøkonomi. Folks nytelse og smerte var vanskelig å måle, særlig når vi måtte begynne å veie ulike menneskers erfaringer opp mot hverandre. Derfor begynte økonomer å se på folks trivsel som et resultat av i hvilken grad preferanser eller ønsker ble tilfredsstilt. Dette muliggjorde en rangering av preferanser, utvikling av "nyttefunksjoner" for enkeltpersoner, og metoder for å vurdere verdien av preferansetilfredsstillelse (for eksempel ønske om penger). Hva som er ønsket avhenger av det enkelte individs preferanser.

Begjærteorien sammenfaller med hedonismen dersom det man ønsker er å maksimere velbehaget og minimere smerten. En fordel med begjærteorien er imidlertid at den fanger opp slike som ikke nødvendigvis finner mening i velvære, men føler tilfredshet gjennom å kjempe og forsake. Innvendinger mot teorien er at selv om man bare har lyst til å ligge på sofaen hele dagen, eller samle på veteranbiler, så er det slik at uansett hvor «tilfredsstillende» det er å ligge på sofaen eller å ha den største samling av veteranbiler, så gir det ikke et lykkelig liv (Seligman, 2002).

Objektive-målliste-teori

Nussbaum (1992) kobler lykke fra den emosjonelle følelseskomponenten, og ser i stede lykke og velvære som et resultat av i hvilken grad en har oppnådd noe av det som er beskrevet i en objektiv liste over "virkelig verdifulle" ting i den virkelige verden. Velvære er et resultat av at man oppnår det som er beskrevet i den objektive listen over situasjoner, aktiviteter eller resultater av verdi. En slik liste kan inneholde karriereprestasjoner, vennskap, frihet fra sykdom og smerte, materiell komfort, skjønnhet, utdanning, kjærlighet, kunnskap og ren samvittighet.

Den viktigste innvending mot denne teorien er at en stor del av vår vurdering om hvor lykkelige vi dømmer et liv til å være må (dog kortsynt) ta i betraktning følelser og begjær.

Eudaimonia

Et alternativt til perspektivene over er eudaimonia, der lykke ikke er et enhetlig begrep. Hedonisme resulterte i at menneskene ble slaver for sine egne behov og lyster i følge Aristoteles (Deci & Ryan, 2001). Han mente at mål og aktiviteter som var verdt å gjøre, var veien til sann lykke. Når Aristoteles snakket om eudaimonia, det gode liv, var han ikke fokusert på positive følelser av nytelse, men på opplevelsen av å være i dyp absorpsjon og innlevelse, en tilstand vi nå kaller "flow" eller flyt (Seligman, 2002). Det handler om å leve «et godt liv» det vil si i samsvar med det vi opplever som riktig og verdifullt. Eller et meningsfullt liv, som vil si at vi bruker oss selv i tjeneste for noe som oppleves som større enn oss selv.

2.4.4 SDT og velvære/subjective well being

“Well-being” er definert av Deci og Ryan som: “a complex construct that concerns optimal experience and functioning” (Deci & Ryan, 2001:141). Tolker man denne definisjonen så har det noe med gode erfaringer og det optimalt funksjonelle med mennesket å gjøre. Det norske begrepet som ligger nærmest opp til well being, er som nevnt velvære.

I en artikkel fra 2001 oppsummerer Ryan & Deci forskningen rundt begrepene hedonisk og eudaimonisk velvære. Hedonisk psykologi har sterkt fokus på livstilfredsstillelse, glede og positiv affekt. Det fokuseres også på negativ affekt, men i langt mindre grad. Retningen består av tre komponenter; livstilfredsstillelse, tilstedeværelse av godt humør og fravær av negative følelser. Ofte oppsummert som «glede». Det eudaimoniske syn er preget av personers ressurser, potensiale, personlighetsstyrke og om en person er fullt fungerende. Ryan & Deci (2001) antyder at skillet mellom begrepene i mange sammenhenger er utydelig, og at de ofte overlapper hverandre. Om dette finnes det imidlertid mange meninger, og folk fra ulike miljø, kulturer og nasjoner betegner og klassifiserer begrepene på ulik måte.

Ryan og Deci (2001) hevder at en hedonistisk forestilling av «lykke» alene ikke kan fange opp begrepet velvære. I stedet benytter selvbestemmelsesteorien (SDT) også det eudaimonianske perspektivet på begrepet for å nærme seg en mer komplementær forståelse. I eudaimonia er velvære definert som vital, oppslukt, til stede i opplevelsen. Velvære er knyttet til opplevelse av glede og mening. Til slutt, fordi autonomi er et resultat av reflekterende bevissthet, understreker SDT oppmerksomhetens rolle i selvregulering og velvære.

SDT poengterer at tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov (autonomi, kompetanse og tilhørighet) utvikler både subjektivt velvære i hedonistisk betydning av ordet, og eudamonisk velvære. Ryan & Deci (2001) skriver at å være fornøyd med livet, samt å være preget av mer positive følelser enn av negative følelser, legger grunnlaget for velvære. Grunnleggende menneskelig behov beskrives som essensielle for opplevelsen av velvære, og bevisene for denne sammenhengen er mangfoldige. De fremhever betydningen av sosiale relasjoner mellom mennesker. Forskning på sosiale relasjoner viser at individer som har tett kontakt med andre, og som har høy kvalitet på relasjonene, vil utvikle sterkere velvære. Mennesker opplever at de har sterke relasjoner når de møter forståelse, er engasjerte i samtaler eller har det gøy sammen med andre (Ryan & Deci 2001).

2.4.5 SDT og undervisning i kroppsøvningsfaget

Fysisk aktivitet og god helse holdes frem som viktige verdier eller mål i et godt liv. Ofte ses de to i sammenheng, og det ene kan både være en forutsetning for og et resultat av det andre. Det er godt dokumentert at fysisk aktivitet virker positivt for fysisk og psykisk velvære og generell helsetilstand. Det finnes også et betydelig forskningsmateriale som klart peker på sammenhengen mellom manglende fysisk aktivitet og redusert fysisk og psykisk helse.

I barndommen legges grunnlaget for livsstil i voksen alder. Fysisk aktivitet er viktig med tanke på normal vekst, og for utvikling av motoriske ferdigheter, muskelstyrke, aerob og anaerob kapasitet og styrking av skjelett og bindevev. Allsidig aktivitet og trening i oppveksten er nødvendig for å oppnå god fysisk yteevne i voksen alder. Den fysiske aktiviteten man har i barne- og ungdomsårene kan ha stor betydning for helsen, både i oppveksten og senere i livet. Den er med på å motvirke en rekke sykdomstilstander som fedme, diabetes 2, hjerte- og karsykdommer, visse kreftformer, beinskjørhet og belastningslidelser. For at man skal kunne bevare gevinstene av aktivitet i barne- og ungdomsårene må man fortsette med aktiviteter i voksen alder (SHdir., 2000).

På vitenskapelig grunnlag er det mulig å argumentere for at graden av fysisk aktivitet i den norske befolkningen er for lav. Undersøkelser av 9 og 15 åringer i Oslo, viser at deres fysiske form i gjennomsnitt er redusert med 12 % i perioden 1980 – 2000. Størst reduksjon er det hos de yngste jamfør Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009 (Departementene, 2004). Det at barn og unge er mindre aktive i dag enn de var tidligere, kan få konsekvenser for den enkeltes

helse på sikt. Enkeltmenneskets inaktivitet kan dessuten ha betydning for helseutviklingen i samfunnet generelt.

Kroppsøvfaget kan spille en viktig rolle når det gjelder å stimulere til økt fysisk aktivitet blant barn og unge. Positive opplevelser i faget kan spille en avgjørende rolle i unges motivasjon for å være fysisk aktive og ta vare på sin egen helse. Som kjent legges grunnlaget, for hvor fysisk aktive vi er som voksne, i barndommen. Det er større sannsynlighet for at de som er fysisk aktive i oppveksten opprettholder denne aktiviteten i voksen alder.

Antall timer i faget kroppsøving, og dermed muligheten faget har til å ivareta elevenes behov for fysisk aktivitet er imidlertid begrenset. I følge fag og timeplanfordeling skal elevene ha 706 timer kroppsøving i grunnskolen (1-10 trinn), og 168 timer på videregående skole (Vg 1 – Vg 3). Hvis man regner 40 skoleuker pr år blir dette 1.76 timer pr. uke i snitt gjennom grunnskolen. I videregående er timetallet 1.4 timer pr uke. Følger man helsedirektoratets anbefalinger skal barn være fysisk aktive i minst en time hver dag, med moderat til høy intensitet. Det vil si syv timer per uke med moderat til høy intensitet. Realiteten er den at deltakelse i kroppsøvfaget kun kan dekke en liten del av elevenes totale behov for fysisk aktivitet. Til gjengjeld ser man at antallet barn og unge som deltar i fysisk aktivitet i fritiden er høyt. Mange opplyser at de ofte er i fysisk aktivitet i fritiden. Utfordringen er å motivere dem som ikke er i tilstrekkelig fysisk aktivitet hverken på skolen eller i fritiden, til å bli det.

Spørsmålet er om det kan finnes noen kvaliteter i lærerens undervisning, og noen kjennetegn eller variabler i læringsmiljøet som fasiliterer elevenes motivasjon for fysisk aktivitet i kroppsøvingstimen? Min antakelse er at en undervisning som legger til rette for at elevene får dekket grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, samt en lærer som er autonomistøttende, og som jobber aktivt med et godt læringsmiljø, vil ha gode muligheter for å skape motiverte elever, som også har en indre motivasjon for å ivareta sin fysiske og psykiske helse gjennom fysisk aktivitet hele livet.

Det eksisterer et omfattende empirisk forskningsmateriale nasjonalt (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006; Bergkaset, Dahl & Hansen, 2009; Nordahl, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007), og internasjonalt (Hattie, 2009) innen temaet læringsmiljø. Nyere forskning, blant annet Hatties (2009), omfattende metastudie beskriver faktorer som er av betydning for å skape gode læringsmiljøer. I følge Hatties (2009) metaanalyse har læreren den mest kraftfulle

innflytelsen på elevenes læring og utvikling, og de viktigste enkeltfaktorene er i følge hans forskningsmateriale:

- Lærers evne til å lede klasser
- Relasjonen mellom elev og lærer
- Tilbakemelding til elevene
- Direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og atferd

Ryan & Deci (2001) har vist at samspillet mellom mennesker har sammenheng med personers selvbilde og velvære. Dersom vi sammenholder selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan med Hatties (2009) funn, ser vi at det er mange paralleller mellom de to. Mens Hattie vektlegger betydningen av relasjonen mellom lærer og elev, beskriver Deci og Ryan noen kvaliteter ved denne relasjonen: Læreren er autonomistøttende gjennom å la eleven medvirke og ta selvstendige valg, og legger til rette for at eleven kan dekke sine behov for å føle seg kompetent og inkludert i det sosiale fellesskapet. Bagøien & Halvari (2005) påpeker at nøkkelen til et positivt, motiverende klima er avhengig av sosial kontekst med valgmuligheter, autonomistøtte, sosial tilhørighet til betydningsfulle andre, nivåtilpassede utfordringer, meningsfulle oppgaver og liten grad av tvangsbruk. Hattie (2009) peker på effekten av tydelige mål, arbeidsinstruksjoner og tilbakemelding. Bagøien & Halvari (2005) ser signifikant positiv kobling mellom autonom motivasjon og involvering i fysisk aktivitet. Videre forklarer de at forholdet mellom ytre kontrollert motivasjon og involvering i fysisk aktivitet er lik null. Deci og Ryan (2000) viser hvordan ytre mål kan gjennomgå en internaliseringsprosess, og hvordan elevenes ytre og indre motivasjon påvirkes av ulike mål og tilbakemeldinger. For eksempel vil positive tilbakemeldinger styrke individets indre motivasjon, i motsetning til ingen tilbakemelding. Tilsvarende vil negativ tilbakemelding svekke den indre motivasjonen i motsetning til ingen tilbakemelding (Deci og Ryan, 2000). Tilbakemeldinger kan knyttes til behovet for kompetanse, fordi positive tilbakemeldinger relatert til effektivitet ofte leder til en økt følelse av kompetanse hos individet. Det betyr at negativ tilbakemelding relatert til lav effektivitet vil kunne svekke individets tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. Det må imidlertid poengteres at sammenhengen kun er tilstede dersom vedkommende føler resultatet skyldes egne ferdigheter, og tilbakemeldingen oppleves relevant og troverdig.

Det første punktet på Hatties liste over avgjørende faktorer for et godt læringsmiljø er lærerens evne til å lede klasser. Deci og Ryan holder fram den autonomistøttende læreren som et ideal. Ryan og Deci (2008:705) gir en generell definisjon av autonomistøtte: “refers to the attitudes and practices of a person or a broader social context that facilitate the individual’s self-organization and self-regulation of actions and experiences”. Et miljø som støtter opp om individers selvbestemmelse og autonomi vil være gunstig i forhold til elevenes interesser, kompetansefølelse og deres innstilling i forhold til utfordringer (Woolfolk, 2007). Men tendensen til å operere autonomt er ikke automatisk. Den krever kontinuerlig næring og støtte fra det sosiale miljøet for å fungere effektivt. Det vil si at sosiale kontekster kan enten støtte eller hemme den naturlige tendensen til aktiv deltagelse og psykologisk vekst. I kroppsøvingstimene oppstår det daglig mange situasjoner som kan være kilder til elevers oppsamling av positive eller negative følelser. Det er her betydningen av lærerens evne til å skape et godt læringsmiljø kommer til syne. En autonomistøttende lærer vil trolig ha gode forutsetninger for å kunne legge til rette for et motiverende klima. En lærer som lar eleven være den aktive, den som har kontroll og kan foreta valg bidrar til autonom motivasjonsregulering.

Bagøien, Halvari og Nesheim (2010) viser at elevenes oppfatning av en autonomistøttende lærer var positivt assosiert med elevenes psykiske behovstilfredsstillelse, som videre var positivt relatert til den autonome motivasjonen i kroppsøvingsfaget, som igjen var positivt korrelert med både autonom motivasjon og opplevd kompetanse i fysiske aktiviteter i fritiden. I sin tur, ble motivasjonsvariabler positivt assosiert med innsats i fysisk aktivitet i fritiden og psykologisk velvære generelt. Funnene er viktige fordi styrken på korrelasjonene indikerer at hva som skjer med elevene i kroppsøvingsfaget kan øke elevenes psykologiske behovstilfredsstillelse og autonome motivasjon i faget, som igjen er sterkt knyttet til autonom motivasjon og opplevd kompetanse i en fritidskontekst, noe som i sin tur både er signifikant assosiert med innsats og anstrengelse i fysisk aktivitet og psykisk velvære generelt. Resultatene tyder på at en autonomistøttende lærer i kroppsøvingsfaget øker elevenes engasjement i faget gjennom tilfredsstillelse av behov og opplevelse av autonom motivasjon. Dette kan være nyttig for å motvirke den fallende trenden for fysisk aktivitet blant unge mennesker (Bagøien, Halvari og Nesheim, 2010).

3 HYPOTESER OG FORSKNINGSMODELL

En hypotese er en antagelse om sammenhenger mellom fenomener som kan etterprøves empirisk. Ved hjelp av hypoteser danner vi oss et bilde av hva vi forventer å finne gjennom en undersøkelse (Johannesen , Tufte & Kristoffersen, 2004). Den teoretiske framstillingen, som er foretatt, leder fram til en formulering av hypoteser og testing av disse. I denne masteroppgaven har hensikten vært å undersøke hvordan og hvorfor vi kan anta at det er en sammenheng mellom (kroppsøvings-)lærerens autonomistøtte, elevenes opplevelse av selvbestemmelse, sosial tilhørighet og kompetanse på den ene siden og deres motivasjon for fysisk aktivitet på den andre.

En hypotese (som er en sammensetning av tese, antitese og syntese) er et utsagn om eller en forklaring på et fenomen eller en sammenheng, som ennå ikke har blitt utsatt for testing i særlig grad. Ved hjelp av hypoteser kan man håpe på å avsløre sammenhenger mellom ulike fenomener i virkeligheten.

3.1 Hypoteser

Med utgangspunkt i problemsstillingene er det utledet delhypoteser. Det er også utarbeidet en forskningsmodell, som presenteres i neste kapittel. Den viser hvilke variabler det antas å være sammenhenger mellom, og hvilke variabler som antas å påvirke hverandre.

Problemsstilling 1:

Hvilke sammenhenger er det mellom lærers autonomistøtte, elevers behovstilfredsstillelse, og autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving?

Hypoteser til problemsstilling 1:

H 1: Det er positiv sammenheng mellom lærers autonomistøtte og elevers behovstilfredsstillelse.

H 2: Det er positiv sammenheng mellom elevens behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving.

Problemsstilling 2:

Hvilke sammenhenger er det mellom elevers autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving, deres kompetanse og innsats i fysisk aktivitet i fritiden og positivt velvære generelt i livet?

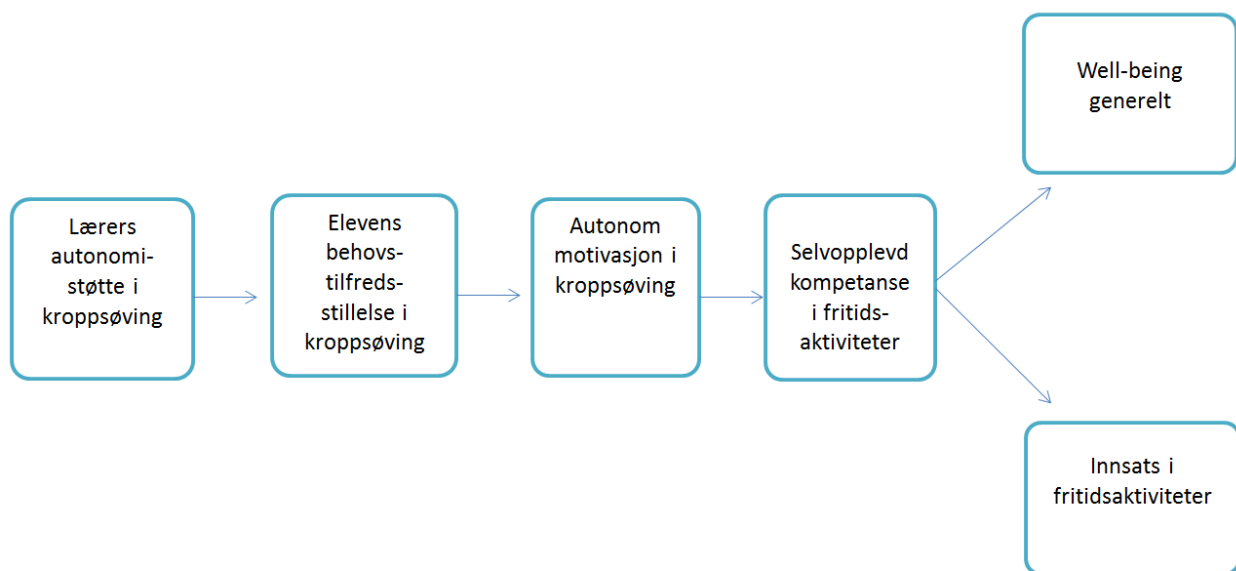
Hypoteser til problemstilling 2:

H 3: Det er positiv sammenheng mellom elevens autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving og deres selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter.

H 4: Det er positiv sammenheng mellom selvopplevd kompetanse i fritidsaktiviteter og deres innsats i slike aktiviteter.

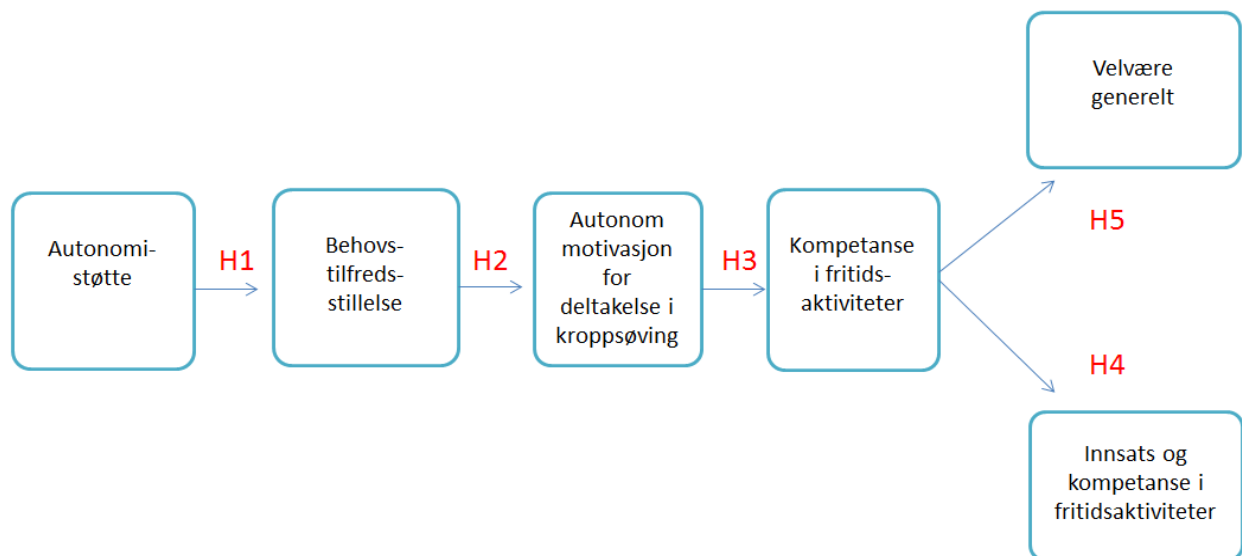
H 5: Det er positiv sammenheng mellom elevers selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter og deres velvære generelt.

3.2 Hypotesemodell



Figur 1 Hypotesemodell.

3.3 Forskningsmodell



Figur 2 Forskningsmodell med nummererte hypoteser mellom variablene.

4 METODE

Undersøkelsen som danner grunnlaget for denne oppgaven er laget av Hallgeir Nesheim (2008). Det er også han som har gjennomført datainnsamlingen ved to videregående skoler i Hordaland. Det følgende metodekapittelet er derfor basert på Nesheims grundige arbeider og framstilling i hans masteroppgave med tittelen: «Selvbestemmelse og autonomistøtte i kroppsøving. En studie om motivasjon for kroppsøving i videregående skole».

Valg av teorigrunnlag, problemstilling og hypotese styrer i de fleste tilfeller hvilken metode som anvendes i undersøkelser. I denne oppgaven er det naturlig å bruke en kvantitativ tilnærmingmetode, med bruk av surveyundersøkelser, fordi hypoteser skal testes og sammenhenger mellom variabler skal måles. Det mest typiske for surveyundersøkelser er at datamaterialet refererer til mange personer og variabler (Befring, 1994).

4.1 Populasjon, utvalg og innsamling

Problemstillingene og hypoteser handler om motivasjon for kroppsøving og fysisk aktivitet i fritiden blant elever i videregående opplæring. Det var derfor naturlig å hente data fra elever i

videregående. Samlet utvalg var på 652 skoleelever fordelt på to skoler. Askøy Videregående Skole, der alle elever som har kroppsøving kunne delta, og Fana Gymnas der alle VG-1 elever fikk mulighet til å svare. Antall respondenter i utvalget ble begrenset, fordi flere av de forespurte skolene avsto å gjennomføre undersøkelsen.

Undersøkelsen ble ikke gjennomført i en kroppsøvingstime, fordi en ønsket at elever som ofte ikke møter til kroppsøvingstimen også skulle delta. Besvarelsen ble derfor gjennomført i en teorifagtime. Undertegnede var ikke til stede da undersøkelsen ble gjort. Hallgeir Nesheim, som var ansvarlig datainnsamlingen var til stede i en klasse. Ellers var det andre lærere ved skolene som igangsatte elevene.

Totalt kom det inn 381 besvarelser. Det gir en svarprosent på 58,4 %. 52 besvarelser ble slettet etter at svarene var gjennomgått. Grunnen til at de ble slettet var manglende poster i besvarelsen, at de var preget av hurtigkryssing, rette kolonner osv. 329 besvarelser ble behandlet i SPSS, som gir en svarprosent på 50,5 %.

4.2 Måling av variabler

Spørreskjemaet inneholdt spørsmål om skole, klassetrinn, kjønn og studieretning i tillegg til ni andre skjemaer. De aktuelle skjemaene er validert, og tidligere brukt i undersøkelser om motivasjon og idrett. Ved å tilpasse skjemaene kunne de også brukes i undersøkelser om kroppsøving. I hovedsak består undersøkelsen av syvpunktsskala, der negative svar er plassert til venstre i skalaen og positive til høyre.

I dette kapittelet presenteres måleinstrument for hypotesene. Spørreskjema finnes i sin helhet i eget vedlegg til oppgaven. Spørreskjema, og fremgangsmåte for innhenting av data, er godkjent av personvernombudet, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Nesheim, 2008).

4.2.1 Måling av autonomistøtte i kroppsøving

For å måle i hvilken grad elevene opplever autonomistøtte i kroppsøvingsfaget er det tilpasset 15 påstander. Et eksempel er: ”min lærer hører på hvordan jeg vil gjøre ting”. Påstandene er hentet fra The Sport Climate Questionnaire. Påstandene er også tilrettelagt i Helth-Care

Climate Questionnaire (Williams, Grow, Freedman, Ryan & Deci, 1996) for fysisk aktivitet og sport. At påstandene har god indre struktur og validitet har blitt testet av norske forskere (Snoksrud, 2007; Svarstad, 2007; Utistog, 2007). I denne undersøkelsen er påstandene tilpasset kroppsøvingsfaget. Respondentene krysset av i syvpunktsskala etter hvor enige de var i påstandene. 1 = svært uenig mens 7 = svært enig.

4.2.2 Måling av opplevd behovstilfredsstillelse i kroppsøving

I hvilken grad elevene opplever å få tilfredsstilt sine behov i kroppsøving er målt ved hjelp av 21 påstander. Påstandene er hentet fra Basic Psychological Need Scale - General (Gagné, 2003) og er tilpasset kroppsøvingsfaget. Opplevd behovstilfredsstillelse er satt sammen av tre faktorer, behov for kompetanse, behov for autonomi og behov for tilhørighet. Behovet for autonomi blir målt gjennom påstander som ”jeg er fri til å uttrykke mine ideer og meninger i faget”. Behov for kompetanse blir målt gjennom påstander som ”jeg føler meg ikke særlig kompetent i faget”. Behovet for tilhørighet blir målt gjennom påstander som ”de som jeg har kroppsøving med bryr seg om meg”. Påstandene er målt ved hjelp av syvpunktsskala der 1 = ikke særlig sant, mens 7 = veldig sant.

4.2.3 Måling av autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving

I hvilken grad elevene har autonom motivasjon for å delta i kroppsøving er målt gjennom åtte påstander. En av påstandene er ”jeg er med i faget fordi jeg liker det”. Påstandene som er brukt i undersøkelsen er hentet fra Self-Regulation Questionnaire (SRQ) (Ryan & Connell, 1989). Påstandene er tilpasset kroppsøving og besvares i syvpunktsskala hvor 1 = svært uenig og 7 = svært enig.

4.2.4 Måling av selvoppfattet kompetanse i fritidsaktiviteter

Selvoppfattet kompetanse ble målt gjennom Competence Scale (PCS), og ble tilpasset fysisk aktivitet i fra skalaer som brukes innen behandling av diabetes (Williams, Freedman & Deci, 1998), og læring blant medisinstudenter (Williams & Deci, 1996). Selvoppfattet kompetanse i fritidsaktiviteter ble målt gjennom fire påstander der elevene skulle svare i en syvpunktsskala der 1 = ikke sant i det hele tatt, 4 = noenlunde sant og 7 = veldig sant. Påstandene var for eksempel ”jeg klarer å mestre aktivitetene i fritiden”. Denne skalaen ble nylig testet i Norge,

og testen viste at skalaen hadde god indre validitet (Halvari, Ulstad, Bagøien & Skjesol, 2009).

4.2.5 Måling av innsats og kvalitet i fritidsaktiviteter

Ble i denne oppgaven målt ved hjelp av seks utsagn som ble tilpasset fysisk aktivitet på fritiden og hentet fra Kuvaas (2006a, 2006b). Elevene svarte gjennom en syvpunktsskala i forhold til hvor hardt de jobber på trening. Påstandene var for eksempel ”jeg forsøker å jobbe så hardt som overhode mulig på trening”. Svaralternativene var aldri, sjelden, av og til, noen ganger, ofte, veldig ofte, nesten alltid.

4.2.6 Måling av positiv well being

SWB ble målt ved hjelp av to skjema. For å måle studentenes livstilfredshet (Huebner, 1991) og for måling av positiv og negativ effekt (Watson, Tellegen og Clark, 1988) ble målingen gjort gjennom syvpunktsskala. For å finne total SWB ble en formel med standardiserte skårer brukt. Formelen er: Livstilfredshet + positiv affekt – negativ affekt. Det første skjemaet måler livstilfredshet og studentenes kognitive tanker rundt sitt eget liv. Studentene svarte gjennom en syvpunktsskala på syv påstander om hvor mange ganger de i løpet av de siste ukene har tenkt at for eksempel; ”jeg har et godt liv”. Svaralternativene var aldri, sjelden, av og til, noen ganger, ofte, veldig ofte, nesten alltid. Det andre skjemaet målte affektive verdier. I skjemaet er det 20 begreper som beskriver følelser som er vanlige hos mennesker. Elevene krysset av etter hvor vanlige disse følelsene var for dem. Elevene krysset av etter hvor ofte de er preget av de ulike begrepene i en skala som hadde følgende svar alternativer: veldig lite, lite, noe, middels, mye, ganske mye, svært mye. Negativ affekt ble målt gjennom ti begreper. For eksempel skamfull og redd. Positiv affekt ble målt gjennom de resterende ti begrepene, som for eksempel begeistret og oppglødd.

4.3 Dataanalyser

For å analysere resultatene ble SPSS 14.0 brukt. Følgende statistikk er anvendt: Means, Standard Deviations, Skewness, Chronbach Alpha, Pearson korrelasjon og multiplert lineær regresjon. Alle data ble kontrollert ved å se på normalfordelingens skjevhet (skewness). Skjevheten til variablene skal ligge mellom -2 og +2 for å være pålitelige. Dette er en forutsetning for å kunne arbeide videre med parametrisk korrelasjon og regresjonsanalyse.

Graden av reliabilitet ble målt ved Cronbach Alpha-verdier (α), som varierer fra 0 til 1. $\alpha = 0.7$ er en nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet. Testen sier noe om hvor godt spørsmålene henger sammen, jo sterkere sammenhenger mellom indikatorene, og dess flere de er, jo bedre blir reliabiliteten. Pearson korrelasjon ble nyttet for å måle sammenheng mellom variablene. Verdien 0 viser at det ikke er noen sammenheng, og dess nærmere verdien ligger mot 1 (eller -1), dess sterkere korrelasjon kan påvises, vel og merke dersom resultatet er signifikant. For å finne sammenheng mellom flere ulike variabler ble det brukt multippel lineær regresjonsanalyse. Analysen gir svar på hvilke uavhengige variabler som kan påvirke avhengige variabler, og i hvor stor grad og på hvilken måte (direkte eller indirekte) disse kan influere hverandre.

5 RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg se på aktuelle resultater av undersøkelsen, som er utført av Hallgeir Nesheim (2008). Kapittelet vil også gi svar på problemstillingene og om hypoteser kan beholdes eller må forkastes.

For å utarbeide resultatene i undersøkelsen er statistikkprogrammet SPSS 14 brukt. Tallene som framstilles blir illustrert i tre tabeller. I tillegg er det en figur som illustrerer et samlet svar på om hypotesene blir støttet. Følgende operasjoner ble utført i SPSS:

- Skjevhet. Resultatene vises i tabell 1.
- Reliabilitetstest (Cronbach alpha), vises i tabell 1.
- Pearson korrelasjon vises i tabell 2.
- Multippel lineær regresjonsanalyse, Beta-verdier vises i tabell 3.

5.1 Deskriptiv statistikk (tabell 1)

Tabell 1, viser deskriptiv (beskrivende) statistikk. I tabellen er det vist gjennomsnittsverdi (M), standard avvik (SD), minimumsskår, maksimumsskår, skjevhet og Cronbach alpha. Det vanligste spredningsmål vi bruker er standardavvik (SD). Utgangspunktet for SD er å se på hvor mye hver enkelt observasjon avviker i forhold til gjennomsnittet. SD defineres som kvadratroten av variansen (Løvås, 2004). Gjennomsnittsverdi er summen av alle verdiene delt på antall verdier (Løvås, 2004). Skjevhet sier noe om hvordan dataene er ligger samlet i et diagram. Hvis man har en skala fra 1 til 7, vil skjevheten si noe om hvor hovedvekten av

svarene plasserer seg, til høyre eller til venstre for midten. Verdiene bør ikke gå under -2 (venstre skjev) eller over 2 (høyre skjev). Cronbach alpha verdien indikerer reliabiliteten i datamaterialet. Verdiene kan ligge mellom 0 og 1, og bør ikke være lavere enn 0.7.

Variabelen WB er et resultat av verdiene til tre andre variabler, livstilfredshet, positiv affekt og vitalitet. Derfor er ikke WB oppgitt med Cronbach alpha, og kan også ha litt avvikende tall i forhold til andre variabler i tabellen.

Tabell 1

Deskriptil statistikk for alle mål

| Variabel: | M | SD | <u>Range</u> | | Skjev het | Cronb. alpha |
|------------------------|------|------|--------------|------|--------------|-----------------|
| | | | Min | Max | | |
| Autonomistøtte | 5.00 | 1.36 | 1.00 | 7.00 | -.87 | .96 |
| Total behov | 4.81 | 1.01 | 1.00 | 7.00 | -.14 | .83 |
| Autonom behov | 4.36 | 1.01 | 1.00 | 7.00 | -.32 | .72 |
| Kompetansebehov | 4.19 | 1.45 | 1.00 | 7.00 | -.18 | .75 |
| Sosialt relasjonsbehov | 5.08 | 1.16 | 1.00 | 7.00 | -.23 | .81 |
| AMDK | 5.16 | 1.72 | 1.00 | 7.00 | -.85 | .92 |
| AMVOK | 4.67 | 1.59 | 1.00 | 7.00 | -.59 | .91 |
| Kompetanse fritid | 5.04 | 1.45 | 1.00 | 7.00 | -.60 | .95 |
| Innsats fritid | 4.87 | 1.45 | 1.00 | 7.00 | -.57 | .94 |
| Positiv WB | 4.61 | 1.11 | 1.00 | 7.00 | -.36 | |
| Livstilfredshet | 4.75 | 1.23 | 1.00 | 7.00 | -.39 | .82 |
| Positiv affekt | 4.55 | 1.22 | 1.00 | 7.00 | -.63 | .90 |
| Vitalitet | 4.56 | 1.60 | 1.00 | 7.00 | -.22 | .93 |

Ut fra tabell 1 kan vi lese at autonomistøtte har en gjennomsnittlig svarverdi på 5. Det betyr at elevene som har svart opplever over middels autonomistøtte i kroppsøvingsundervisningen.

Andre verdier som ligger over middels er: sosialt relasjonsbehov (5.08), AMDK autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving (5.16) og kompetanse i fritidsaktiviteter (5.04). Ingen av verdiene ligger under middels. Det er relativt små standardavvik i materialet. Det indikerer

at resultatene avviker relativt lite fra gjennomsnittet. I forhold til skjevhet i materialet er utvalget også her godt innenfor akseptable verdier. Høyeste verdi finner man ved total behov på -.14 og laveste verdi ved autonomistøtte ved -.87. Verdiene i forhold til skjevhet bør ikke gå over 2 eller under -2. På bakgrunn av disse tallene er det godt grunnlag for å jobbe videre med korrelasjonsmålinger og regresjonsanalyse.

Reliabiliteten i datamaterialet indikeres gjennom Cronbach alpha verdiene i tabell 1. For å tilfredsstille kravene til reliabilitet bør verdiene overstige 0.7 i verdier som kan ligge mellom 0 og 1. Alle verdiene i dette datamaterialet ligger innenfor anbefalt grense med høyeste verdi på autonomistøtte på 0.96 og laveste verdi på autonom behov på 0.72. WB er ikke oppgitt med Cronbach alpha, men kan sies å være reliabel siden den er sammensatt av livstilfredshet, positiv effekt og negativ effekt.

5.2 Korrelasjoner mellom variabler (tabell 2), resultater Pearson korrelasjon

Pearson korrelasjon viser sammenhenger mellom ulike variabler. Verdiene skal ligge mellom -1 og 1. Verdien 0 betyr at det ikke er korrelasjon mellom variablene. Sterke sammenhenger mellom variabler vises ved at verdiene ligger nærme 1 eller -1. Jo nærmere verdien er 1 eller -1, jo sterkere er sammenhengen mellom variablene. Pearson korrelasjon framstilles i tabell 2. Alle variabler i tabellen er koblet mot hverandre. Variablene er navngitt i loddrett kolonne og nummerert i vannrett kolonne. N= antall svar som er med i utregningen av korrelasjonen. SPSS forkaster noen av skjemaene i databehandlingen og derfor varierer N fra 261-325. Besvarelser som ble lagt inn i SPSS er totalt 329.

Tabell 2

Pearson korrelasjoner mellom variablene (N = 261 - 325)

| Variabel: | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. |
|---------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-----|-----|-----|
| 1. Autonomistøtte | -- | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Total behov | .541** | -- | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Autonom behov | .615** | .721** | -- | | | | | | | | | | | | |
| 4. Kompetansebehov | .586** | .735** | .704** | -- | | | | | | | | | | | |
| 5. Sosialt relasjonsbehov | .420** | .914** | .533** | .532** | -- | | | | | | | | | | |
| 6. AMDK | .481** | .631** | .502** | .603** | .505** | -- | | | | | | | | | |
| 7. AMVOK | .350** | .404** | .313** | .437** | .255** | .674** | -- | | | | | | | | |
| 8. Kompetanse fritid | .372** | .510** | .401** | .472** | .411** | .554** | .457** | -- | | | | | | | |
| 9. Innsats fritid | .244** | .298** | .321** | .342** | .191** | .433** | .450** | .599** | -- | | | | | | |
| 10. Positiv WB | .386** | .500** | .458** | .477** | .444** | .472** | .402** | .638** | .559** | -- | | | | | |
| 11. Livstilfredshet | .199** | .332** | .317** | .256** | .325** | .246** | .174** | .346** | .286** | .751** | -- | | | | |
| 12. Positiv affekt | .354** | .412** | .364** | .403** | .376** | .357** | .347** | .550** | .455** | .820** | .442** | -- | | | |
| 13. Vitalitet | .389** | .481** | .417** | .472** | .404** | .530** | .468** | .636** | .614** | .870** | .455** | .599** | -- | | |

* Korrelasjon er signifikant ved 0.05 nivå(tosidig t-test)

** Korrelasjon er signifikant ved 0.01 nivå (tosidig t-test)

AMDK= autonom motivasjon for deltaking i kroppsøving. AMVOK= autonom motivasjon for å utføre vanskelige oppgaver i kroppsøving

Man finner mange høyt signifikante korrelasjoner i tabellen. Når man ser i tabellen, ser man at autonomistøtte har positiv påvirkning på de fleste variablene under.

I første kolonne i tabellen ser man at autonomistøtte kan påvirke alle de andre variablene. For total behov, som består av autonom behov, kompetanse behov og sosialt relasjonsbehov, finner man korrelasjonen .541. autonom behov, kompetanse behov og sosialt relasjonsbehov oppgis som henholdsvis .615, .586 og .420. Dette viser sammenheng i alle ledd i forhold til total behovstilfredsstillelse.

Ser man på andre kolonne i tabellen, ser man at total behov har en positiv sammenheng med alle de underliggende variablene.

5.3 Regresjonsanalyser. Test av modell (tabell 3)

Resultatene fra regresjonsanalysen presenteres i tabell 3. Tabellen indikerer hvor stor påvirkning de uavhengige variablene har på en avhengig variabel, og resultatene oppgis i Beta-verdier. Det er kun de variablene som testes i hypotesene som er tatt med.

Tabell 3

Regresjonsanalyse med Beta - koeffisienter mellom uavhengige og avhengige variabler.

(N= 261 - 324)

| | <u>Avhengige variabler:</u> | Autonom | Kompetanse, | Positiv WB | Innsats og |
|--------------------------------|-----------------------------|-------------|--------------------|------------|------------------------|
| | Behovstilfredsstillelse, | motivasjon, | fritidsaktiviteter | | kvalitet i aktiviteten |
| <u>Uavhengige variabler:</u> | kroppsøving | kroppsøving | | | |
| Autonomistøtte, kr.ø. | .54*** | .24*** | .08 | .11 | -.02 |
| Behovstilfredsstillelse, kr.ø. | | .51*** | .25*** | .17* | -.11 |
| Autonom motivasjon, kr.ø. | | | .37*** | .04 | .23*** |
| Opplevd kompetanse, fritid | | | | .50*** | .53*** |
| R- square | .29*** | .44*** | .38*** | .47*** | .38*** |

p < .01, *p < .001

kr. ø. = kroppsøving

Problemsstilling 1:

Hvilke sammenhenger er det mellom lærers autonomistøtte, elevers behovstilfredsstillelse, og autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving?

Hypoteser til problemsstilling 1:

H 1: Det er positiv sammenheng mellom lærers autonomistøtte og elevers behovstilfredsstillelse.

H 2: Det er positiv sammenheng mellom elevens behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving.

Regresjonsanalysen viser at det er relativt sterk sammenheng mellom lærers autonomistøtte og elevers behovstilfredsstillelse da Beta-koeffisienten mellom den uavhengige (autonomistøtte) og avhengige (behovstilfredsstillelse) variabelen er .54 med høyt signifikansnivå. Tabellen viser positiv sammenheng mellom elevens behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøvfingsfaget. Tallet .51 med høyt signifikansnivå, bekrefter relasjonen. Tallene fra regresjonsanalysen bekrefter at problemstilling 1, hypotese H1 og hypotese H2 kan forsvares.

Problemsstilling 2:

Hvilke sammenhenger er det mellom elevers autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving, deres kompetanse og innsats i fysisk aktivitet i fritiden og positivt velvære generelt i livet?

Hypoteser til problemstilling 2:

H 3: Det er positiv sammenheng mellom elevens autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving og deres selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter.

H 4: Det er positiv sammenheng mellom selvopplevd kompetanse i fritidsaktiviteter og deres innsats i slike aktiviteter.

H 5: Det er positiv sammenheng mellom elevers selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter og deres velvære generelt.

En Beta-koeffisient på .37, med høyt signifikantnivå, viser at det er en positiv sammenheng mellom elevens autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving og deres selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter. Det er en relativt sterk positiv sammenheng mellom selvopplevd kompetanse i fritidsaktiviteter og deres innsats i slike aktiviteter. Tabellen viser her en Beta-koeffisient på .53 med høyt signifikansnivå. Det er videre en relativt sterk positiv sammenheng mellom elevers selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter og deres velvære generelt. Beta-koeffisient på .50 med høyt signifikant bekrefter dette.

I tillegg er det positive sammenhenger mellom variabler som ikke er etterspurt i hypotesene. For eksempel kan lærers autonomistøtte assosieres med autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving. Tallet .24 med høyt signifikansnivå, bekrefter den påstanden. Videre kan elevenes behovstilfredsstillelse i kroppsøving assosieres med deres selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter. Tallet .25 med høyt signifikansnivå viser dette. Den siste positive sammenhengen som vises i regresjonsanalysen er en positiv sammenheng mellom elevers autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving og deres innsats og kvalitet i fritidsaktiviteter. Tallet .23 med høyt signifikansnivå viser dette.

5.4 Oppsummering av resultat

Alle hypotesene kan forsvares, forskningsmodell side 39 kan derfor bevares. I modellen nedenfor vises variablenes virkning på hverandre, og hvor sterk denne virkningen er.

Hypoteser som kan forsvares:

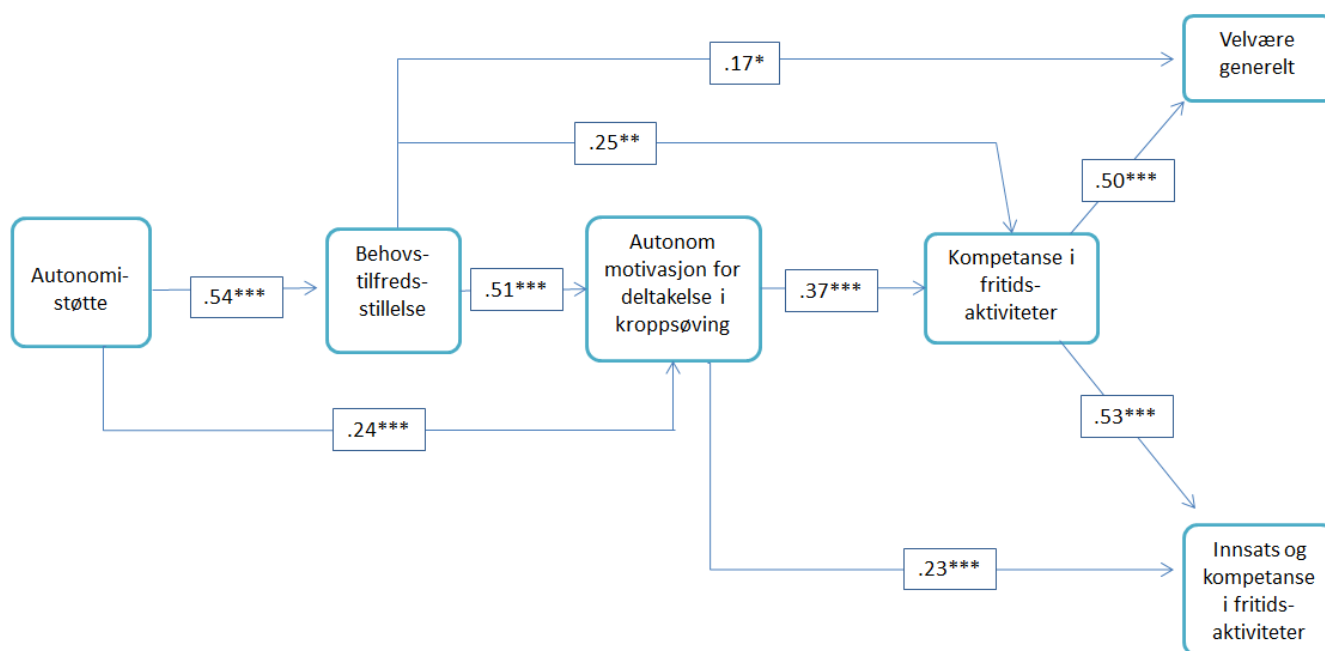
H 1: Det er positiv sammenheng mellom lærers autonomistøtte og elevers behovstilfredsstillelse.

H 2: Det er positiv sammenheng mellom elevens behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving.

H 3: Det er positiv sammenheng mellom elevens autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving og deres selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter.

H 4: Det er positiv sammenheng mellom selvopplevd kompetanse i fritidsaktiviteter og deres innsats i slike aktiviteter.

H 5: Det er positiv sammenheng mellom elevers selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter og deres velvære generelt.



Figur 3: Korrelasjoner (beta-coeffisienter) mellom variablene etter multipl regressjon.

6 DISKUSJON

Målet med denne oppgaven er å vise hvordan en autonomistøttende undervisningsmåte kan bidra positivt til elevens behovstilfredsstillelse og autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving, og hvordan den autonomistøttende undervisningsmåten, via elevenes autonome motivasjon, kan bidra til deres (opplevelse av) kompetanse og innsats i fysisk aktivitet i fritiden og positivt velvære generelt i livet. I dette kapittelet blir resultatene fra testing av problemstillinger og hypoteser, sett i lys av teori og tidligere forskning. Som tidligere nevnt er dette ikke en studie som forteller om årsak-virkning-sammenhenger, men en studie der korrelasjoner mellom nevnte variabler antydes. Pedagogiske implikasjoner beskrives også, og kapittelet avsluttes med noen tanker om videre forskning.

6.1 Teoretiske implikasjoner knyttet til problemstilling 1

Den første problemstillingen lyder: Hvilke sammenhenger er det mellom lærers autonomistøtte, elevers behovstilfredsstillelse, og autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving? Det er formulert to hypoteser til denne.

6.1.1 Det er positiv sammenheng mellom lærers autonomistøtte og elevers behovstilfredsstillelse.

Forskere har vist at opplevd autonomistøtte styrkes gjennom tilførsel av autonomistøtte fra signifikante andre i en motiverende kontekst (Reeve, 2002; Reeve, Bolt og Cai, 1999). Ulstad (2006) antyder at treners og veileders væremåte har stor betydning for et motiverende klima, og påvirker deltakernes oppfattelse av egen kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner. Disse tre er basisbehovene i selvbestemmelsesteorien og alle tre kan, hver for seg og samlet, relateres til elevens opplevde autonomistøtte.

Dersom eleven gis tilstrekkelig og meningsfull informasjon, får mulighet til å utøve valg og erfarer at læreren samtidig passer på å begrense ytre krav og press, vil dette være sentralt i tilretteleggingen for autonomi (Black & Deci 2000). Elevens opplevde kompetanse styrkes gjennom at aktivitetene inneholder noe nytt og utfordrende tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger, opplevelsen av tilhørighet styrkes gjennom positive relasjoner (Deci & Ryan 1990).

I teoridelen ble det blant annet referert til Bagøyen og Halvari (2005) som, gjennom sin forskning, viser at nøkkelen til et positivt motiverende klima er en sosial kontekst med valgmuligheter, autonomistøtte, sosial tilhørighet til betydningsfulle andre, nivåtilpassede utfordringer, meningsfulle oppgaver og liten bruk av tvang.

Det er viet stor plass til denne sammenhengen i teorikapittelet, og tidligere forskning og empiri indikerer i stor grad en sammenheng mellom lærers autonomistøtte og tilfredsstillelse av elevers basisbehov. Resultat fra denne undersøkelsen viser også en positiv signifikant sammenheng mellom opplevd autonomistøtte og elevens totale opplevelse av å få tilfredsstilt behovene for kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner. Denne studien er altså i samsvar med teori og tidligere forskningsarbeider.

6.1.2 Det er positiv sammenheng mellom elevens behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon for deltakelse i kroppsøving

I følge Ntoumanis (2005) viser forskning at dersom de grunnleggende behovene er dekket, så vil dette også predikere autonom motivasjon. Opplevelse av autonomistøtte kan predikere positive former for selvbestemt motivasjon gjennom at behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet dekkes (Standage, Duda og Ntoumanis 2003). Edmunds m.fl. (2007) indikerer at autonomistøtte og opplevd behovstilfredsstillelse gir direkte støtte til indre motivasjon.

Fundamentalt i selvbestemmelsesteorien er antakelsen om at kvaliteten på den sosiale konteksten påvirker individets motivasjon, velvære og funksjonsnivå. I følge Deci og Ryan (1985) bidrar autonomistøttende omgivelsene (det vil si en sosial kontekst som støtter valg, involvering og forståelse) i motsetning til kontrollerende omgivelser (det vil si en sosial kontekst som er autoritær, preget av tvang og diktering) til autonom motivasjon, en sunn utvikling og et optimalt psykologisk funksjonsnivå gjennom at basisbehovene blir tilfredsstilt.

Tidligere forskningsarbeider innen kroppsøvingsfaget har vist en direkte og positiv assosiasjon mellom autonomistøttende omgivelse og selvbestemte former for motivasjon (Standage, Gillison og Treasure, 2007) fant blant annet støtte for den positive sammenhengen mellom opplevd autonomistøtte i kroppsøvingsfaget og elevers rapporterte nivå av identifisert regulering og indre motivasjon. Hagger og kolleger (2005) har senere gitt støtte til denne sammenhengen gjennom forskningsarbeider fra England, Hellas og Polen. Ryan og Deci påpeker at dersom man, under bestemte betingelser, har for stort fokus på å vinne vil spesielt de som taper risikere å miste den indre motivasjonen. En rekke studier har bekreftet at å mislykkes, gjennom å tape i konkurranse med andre, i betydelig grad undergraver den indre motivasjonen (McAuley, Duncan & Tammen, 1989; Reeve, Olson & Cole, 1985; Vallerand & Reid, 1984). I stede for å fokusere på konkurranse og å vinne, bør en derfor i stede fokusere på mestring og verdien av å delta i eller fullføre en aktivitet. Da kan den indre motivasjonen bli opprettholdt, selv for dem som ikke ender på pallen. Vansteenkiste og Deci (2003) har for eksempel vist at man kunne opprettholde «taperes» motivasjon dersom en sørget for at de får positive og ikke-kontrollerende tilbakemeldinger på egen kompetanse. Vallerand & Reid (1984) understreker også at tilfredsstillelse av kompetansebehovet var årsak til mye av forandringene i den indre motivasjonen. Så lenge målet med mange fritidsaktiviteter er å få barn og unge til å engasjere seg i fysisk aktivitet over tid, er det å dyrke den indre motivasjonen avgjørende.

Flere andre undersøkelser basert på andre teorier enn selvbestemmelsesteori bygger opp under disse funnene (Vallerand & Losier, 1999: 147). Resultatene fra denne undersøkelsen støtter også opp om grunnantakelsene i selvbestemmelsesteorien, og tidligere forskningsarbeider fra klasserommet og undervisningssituasjoner, som viser at det er en positiv sammenheng mellom behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon.

6.2 Teoretiske implikasjoner knyttet til problemsstilling 2

Den andre problemstillingen er formulert slik: Hvilke sammenhenger er det mellom elevers autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving, deres kompetanse og innsats i fysisk aktivitet i fritiden og positivt velvære generelt i livet? Nedenfor ses resultatet av hypotesetestingen i lys av teori og forskning.

6.2.1 Det er positiv sammenheng mellom elevens autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving og deres selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter

Kompetanse er et tema av betydning for våre liv fra vugge til grav. Kompetanse reflekterer omtrent alle aspekter av våre liv, dersom vi definerer det som å føle seg effektiv i vår interaksjon med omgivelsene, og i utførelsen av utviklingsorienterte oppgaver (Masten & Coatsworth, 1998; White, 1959).

Edmunds, Ntoumains og Duda (2006) har undersøkt hvordan behovstilfredsstillelse kan predikere atferd direkte og indirekte, via regulering av motivasjonen. Resultatene støttet betydningen av motivasjonsrelaterte variabler for å forstå variasjonen i selvrapportert treningsatferd. Helt spesifikt viste det seg at ytre reguleringer virket negativt inn på innsatsen i fysisk aktivitet. Av særlig interesse er det at de fant at kompetansebehovet hadde en direkte og indirekte (via identifisert regulering) effekt på fysisk innsats. Den indirekte effekten indikerer at personens følelse av å være kompetent resulterte i økt treningsaktivitet gjennom å forsterke den personlige betydningen av trening (Edmunds, Ntoumains & Duda 2006). Individets opplevde kompetanse styrkes også dersom aktivitetene inneholder noe nytt og gir utfordringer som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (Deci & Ryan 1990). Samlet viser dette at kompetanse er et særlig viktig behov i treningssammenheng og

involvering i fysisk aktivitet generelt, og at treningsinstruktørers og helseprofesjonelle skulle vist særlig oppmerksomhet mot å sikre at dette behovet er møtt.

Forskningsresultatene på dette området er likevel ikke entydige. **Edmunds, Ntoumanis og Duda (1995)** har også foretatt en undersøkelse der de ser på årsakssammenhenger mellom treners autonomistøttende atferd versus en kontrollerende lederatferd, og sammenhengen mellom denne og deltakernes behovstilfredsstillelse, motivasjon og viktige atferdsmessige, kognitive og emosjonelle resultater. Resultatene fra dette eksperimentet viste liten forskjell mellom de to gruppene i så måte. Resultatene av undersøkelsen viste at de autonomistøttende betingelsene økte behovstilfredsstillelsen og motivasjon, men det var liten forskjell mellom de to gruppene når det gjaldt påvirkning på atferd, tanker og følelser.

Deres konklusjon var at årsaken til manglende forskjeller i resultat kunne forklares med at deltakerne i begge treningsgruppene deltok frivillig i aktiviteten. De mener at dersom det hadde vært en tvunget aktivitet ville resultatene vært annerledes.

Analysen fra denne undersøkelsen viser korrelasjon (.37) mellom elevens autonome motivasjon for deltakelse i kroppsøving og deres selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter. Studien peker dermed i samme retning som tidligere undersøkelser.

6.2.2 Det er positiv sammenheng mellom selvopplevd kompetanse i fritidsaktiviteter og deres innsats i slike aktiviteter

Studier har demonstrert at grunnleggende psykologiske behov er gyldig på tvers av kulturer, og predikerer tydelige konsekvenser som psykologisk velvære, integrerte former for regulering og intensjonell atferd (Hagger, Chatzisarantis & Harris 2006; Ryan og Deci 2000b; Sheldon, Elliont, Kim & Kasser 2001).

Hagger og Chatzisarantis (2007) har utarbeidet det de kaller en transkontekstuell modell. Sentralt i denne modellen er effekten av opplevd autonomistøtte på den autonome motivasjonen for fysisk aktivitet i en utdanningssammenheng, og effekten av opplevd autonomi i fysisk aktivitet i utdanningssammenheng og autonom motivasjon for fysisk aktivitet i fritidsaktiviteter. I tillegg har en rekke studier i ulike kontekster vist at opplevd

autonomistøtte er en innflytelsesrik variabel i prediksjonen av autonome former for motivasjon, og at disse formene for motivasjon påvirker atferdsmessig engasjement og utholdenhet (Williams, Freedman & Deci, 1998; Williams, Rodik, Ryan, Gronlnick & Deci 1998). Det er viktig å understreke at motivasjonsorienteringen er et mellomledd mellom effekten av opplevd autonomistøtte og atferdsmessige resultater. Det antas at motivasjonsorienteringen er nødvendig for å omsette opplevelsen av autonomistøtte fra signifikante andre over i atferd. Det betyr med andre ord at dersom opplevd autonomistøtte skal føre til endringer i atferd, for eksempel økt fysisk innsats i fritidsaktiviteter, så må det skje en endring av eller styrking av personens motivasjonsorientering. Det innebærer at motivasjonsendringen er et viktig mellomledd her.

Den transkontekstuelle modellen tar denne premissen et steg videre og hevder at opplevd autonomistøtte i kroppsøvfingsfaget påvirker motivasjon og intensjonell atferd i en relatert men separat kontekst via medieringen av motivasjon. Spesifikt, har modellen en hypotese om at skoleelevers opplevde autonomistøtte fra lærere i kroppsøvfingsfaget ikke bare påvirker autonom motivasjon i kroppsøvfingsfaget, men også deres fysiske aktivitet og innsats i fritidsaktivitetssammenhenger via den medierte autonome motivasjonen de opplever i læringskonteksten. Det indikerer at læreres autonomistøtte ikke bare påvirker den autonome motivasjonen i kroppsøvingstimen, men også den autonome motivasjonen i fritidsaktiviteter. Dette skjer med autonom motivasjon som mellomledd, eller medierende faktor. Videre predikerer modellen at opplevd autonomistøtte vil ha en signifikant totaleffekt på intensjonene om å delta i fysisk aktivitet i fritiden og faktisk fysisk aktivitet via medieringen av den foreslåtte motivasjonssekvensen (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

I sine studier undersøkte Fredrick og Ryan (1993) og Ryan, Frederick, Lepos, Rubio og Sheldon (1997) relasjonen mellom motiver og selvrapportert treningsinnsats. Fredrick og Ryan (1993) fant at interesse, glede og kompetansemotiver var positivt assosiert med den tiden de brukte per uke på trening. I en annen studie fant Ryan og kolleger (1997) at kompetanse, glede, sosiale og utseenderelaterte motiver var positivt assosiert med mer enn 10 ukers trening i et treningsstudio. I tillegg var kompetanse og glede assosiert med lengre treningsøkter.

Studier blant håndballspillere (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002), og studier av fysisk aktivitet blant elever (Bagøien & Halvari, 2005; Halvari, Ulstad, Bagøien, & Skjesol, 2009; Skjesol & Halvari, 2005) indikerer at oppfattet kompetanse i betydelig grad er positivt assosiert med fysisk aktivitet og idrettslige prestasjoner. Basert på selvbestemmelsesteorien og tidligere forskning inkluderte Bagøien, Halvari og Nesheim (2010) i sin studie også mål for innsats og kvaliteten på den fysiske aktiviteten, for å undersøke hvilken sammenheng det var mellom disse variablene og motivasjonsvariabler. Mer spesifikt forventet, fant de at oppfattet autonomistøtte i kroppsøving ville være indirekte positivt relatert til innsats og kvalitet på den fysiske aktiviteten i fritiden gjennom dekking av behovet for kompetanse og opplevelsen av autonom motivasjon.

Teori og tidligere forskningsarbeider indikerer at det er en positiv sammenheng mellom opplevd kompetanse gjennom deltakelse i fysisk aktiviteter og deres innsats i slike aktiviteter. Denne oppgaven viser en positiv sammenheng mellom selvopplevd kompetanse i fritidsaktiviteter og deres innsats i disse.

6.2.3 Det er positiv sammenheng mellom elevers selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter og deres velvære generelt

Fundamentalt og grunnleggende i selvbestemmelsesteorien, er tilfredsstillelsen av de universelle og iboende behovene for autonomi, kompetanse og relasjoner (Ryan & Deci, 2000b). Denne behovstilfredsstillelsen representerer det essensielle bidraget til psykologisk helse og velvære. Når disse basisbehovene er tilfredsstilt, vil autonom motivasjon, psykologisk vekst og velvære styrkes (Ryan & Deci 2000b). I motsatt fall, dersom disse grunnleggende behovene ikke er dekket vil autonom motivasjon, velvære og optimal funksjonsnivå svekkes (Deci & Ryan, 2000b). Flere studier har avdekket nytten av å se på psykologisk behovstilfredsstillelse for å kunne predikere motivasjon- og velværesvarer i kroppsøvingfaget. Enkelte studier har adressert de tre behovenes (kompetanse, autonomi, tilhørighet) uavhengighet (Ntoumanis 2001; Standage, Duda & Ntoumanis 2003). Andre ser behovene i sammenheng. Det er likevel ikke slik at selvbestemmelsesteorien har en hierarkisk ordning av behovene (Standage, Gillison & Treasure, 2007).

I løpet av de siste 20 årene har mye av motivasjonsforskningen innen kroppsøvningsfaget hatt målperspektivet som rammeverk når en har forsket på sosiale faktorer. I denne sammenheng har en ofte fokusert på to ulike dimensjoner av motivasjonsklima nemlig mestrings- og prestasjonsklima (Ames, 1992). Mestringsklima referer til sosiale miljøer som støtter hardt arbeid, læring, samarbeid og oppgavemestring, og som er basert på prinsipper om elevmedvirkning som en essensiell del av læringsprosessen. Prestasjonsklima, eller egosentrerte klima, refererer til situasjoner som bidrar til normativ sammenligning, vektlegger konkurranse og innebærer straff når man gjør feil eller mislykkes. Forskningsresultater har konsekvent dokumentert de adaptive prestasjonsmønstre som er et resultat av elevers opplevelse av mestring, i motsetning til et prestasjonsklima (Biddle, 2001). Det betyr at miljøer som bygger opp om den enkeltes mestring og kompetanse, og som bidrar med tilbakemeldinger som dyktiggjør individet, fører til økt autonom motivasjon og velvære. Samtidig er det viktig å understreke at prestasjonsmiljøer ikke alltid fører til redusert indre motivasjon (Elliot & McGregor 2001; Vansteenkiste & Deci 2003). Dersom opplevelsen av egen kompetanse er høy, og kompetansestøttende tilbakemelding og informasjon er tilgjengelig, reduseres ikke den indre motivasjon eller opplevelsen av velvære.

Som nevnt tidligere er indre motivasjon ikke bare assosiert med økt atferdsmessig utholdenhet, men har også en mer positiv effekt på velvære, enn det ytre motiver har. I Frederick og Ryans (1993) studie var interesse, glede og kompetansemotiver positivt relatert til det å føle tilfredshet med aktiviteten som individet var engasjert i. Bagøien, Halvari og Nesheim (2010) har, på bakgrunn av det samme forskningsmaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven, funnet sammenheng mellom elevenes oppfatning av autonomistøttende lærere i kroppsøving og psykologiske behovstilfredshet i kroppsøving, som igjen var positivt relatert til autonom motivasjon i kroppsøving. Videre var autonom motivasjon i kroppsøving positivt assosiert med oppfattet kompetanse og autonom motivasjon for fysisk aktivitet i fritiden. Begge disse var positivt assosiert med fysisk aktivitet i fritiden og psykisk velvære generelt.

Resultatene i denne oppgaven samsvarer med teori og empiri, og indikerer en positiv relasjon mellom elevers selvopplevde kompetanse i fritidsaktiviteter og deres velvære generelt. Det er i samsvarer med resultatene i tidligere forskningsarbeider og selvbestemmelsesteorien.

6.3 Praktiske og pedagogiske implikasjoner

Tema i denne oppgaven er barn og unges økende inaktivitet, de helsemessige negative konsekvensene den manglende fysiske aktiviteten har for den enkelte og for samfunnet, og hvordan skolen, gjennom kroppsøvfingsfaget, kan bidra til å øke den fysiske aktiviteten i skolen og i fritiden. Min motivasjon for å skrive om dette temaet, som høgskolelærer i idrett og tidligere kroppsøvfingslærer i grunnskolen, har vært å lære mer om hvordan lærere i kroppsøving eller veiledere innen fysisk aktivitet, gjennom sin væremåte og undervisning, kan bidra til økt fysiske aktiviteten blant barn og unge. Etter fullført arbeid ser jeg at det er gjennomgående entydige anbefalinger som kan gis: Nøkkelpersoner, som trenere eller lærere, bør legge til rette for å øke den indre motivasjonen for trening og fysisk aktivitet gjennom en autonomistøttende undervisning.

Vi må erkjenne og akseptere at det å understreke gleden eller tilfredsstillelsen ved å trene trolig ikke vil bli akseptert av individer som ikke allerede vurderer å trene, eller å være i fysisk aktivitet. I møte med disse personene er det derfor viktig å bli kjent med vedkommende, og undersøke hva som kan være den enkeltes individuelle motivasjonsfaktor for å delta i kroppsøvfingsfaget eller fysisk aktivitet generelt. Disse kan gjerne være knyttet til ytre mål gitt at disse er personlig relevante, som å gå ned i vekt, eller linket til andre motiver som å bedre ytelse eller øke innsats i den valgte aktiviteten. I dokumentaren «Ungdommens råskap» av Lena Olin presenteres en ungdomsskoleelev med klare ambisjoner om å jobbe med mote og design. Han skilte seg fra de andre guttene i klassen med sitt interessefelt, sin kunstneriske kreativitet og sitt vare, grasiøse vesen. I kroppsøvingstimene ble han sittende i lotusstilling på scenekanten, og læreren klarte ikke å motivere ham til å delta i kroppsøvingstimene. Etter en time ber hun ham være igjen etter undervisningsøkten. Hun vil vise ham noe. Da de andre elevene har forlatt salen, setter hun på musikk og inviterer ham til å ta noen yogaøvelser sammen med henne. Hun begrunner det med at hun tror han vil ha nytte av det psykisk og fysisk i hans framtidige yrkesvalg, som en form for stressmestring, avkobling, indre ro og fysiske styrke og bevegelighet. Han lar seg overbevise og finner at treningsformen samsvarer med hans identitet, personlighet og behov.

Treneres støtte til individets behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil hjelpe personen til å identifisere seg med og verdsette belønningen av treningen, slik at det i mindre grad blir en plikt, en rutine eller noe ubehagelig, men mer et fritt valg. Dette skjer gjennom

integrering og internalisering. Kroppsøvingslærere og andre som arbeider med fysisk aktivitet blant barn og unge, oppfordres til ikke å presse individet til å delta i spesifikke aktiviteter, eller bruke kontrollerende språk som *skal* eller *må*. Når en underviser i kroppsøvingsfaget, er en rådet til å involvere deltakerne i beslutningstaking, og prosesser som tillater dem å velge den form for trening som best passer deres personlige behov og preferanser. For eksempel kan en person få en generell instruksjon til fysisk aktivitet: Du skal delta i en fritt valgt aktivitet, som innebærer bruk av store muskelgrupper, i 20 minutter. En kan så oppmuntre dem til å velge en aktivitet som passer til denne instruksjonen (Edmunds, Ntoumanis & Duba 2007). Dersom alternativer til valg ikke kan gis på grunn av begrensede fasiliteter, begrensninger i type aktivitet, eller sikkerhetshensyn, anbefales det at deltakerne gis en begrunnelse for å delta. Selv når det blir gitt valgmuligheter og alternativer er det en fordel å synliggjøre fordelene, nytten eller effekten av å delta i aktiviteten. Ikke minst kan det være fruktbart å vise hvordan aktiviteten kan bidra til å nå ønskede forandringer (Edmunds, Ntoumanis & Duba 2007). Lærere er rådet til å respondere på deltakernes tanker og følelser underveis, og regelmessig be om tilbakemeldinger og kommentarer. For eksempel kan en spørre eleven: Hva likte eller lyktes du med i denne aktiviteten? Hva kunne du tenke deg å gjøre mer av eller gjøre annerledes? (Edmunds, Ntoumanis & Duba 2007). Lærere må sikre at alle opplever mestring, at de utvikler sin kompetanse og at aktiviteten er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Realistiske og oppnåelige mål må settes, og innsatsbasert tilbakemelding må gis (Edmunds, Ntoumanis & Duba 2007). Læreres interesse for den enkelte elev, og deres framgang og utvikling er av betydning. Det samme gjelder lærers rolle i arbeidet med å bygge relasjoner mellom elever og mellom elev og lærer (Conroy, Elliot, Coatsworth 2007; Hatti 2009).

For at basisbehovene skal kunne tilfredsstilles, er det viktig at aktivitetene inneholder noe nytt og gir utfordringer som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Dette bidrar også til å styrke individets opplevde kompetanse (Deci & Ryan 1990; Conroy, Elliot, Coatsworth 2007).

Behovet for autonomi kan støttes ved å gi elevene valgmulighet når det gjelder type aktivitet, tempo og frekvens (Hagger & Chatzisarantis 2007), gjennom å være støttende og verdsette eleven, gi anerkjennelse og konkrete tilbakemeldinger på prestasjoner, ha fokus på det som eleven mestrer og forbedringer i teknikk og utførelse, anerkjenne og ta med i beregningen elevenes følelser og perspektiver og være åpen for klager og responder konstruktivt på dem

(Hagger & Chatzisarantis 2007). Demonstrere godt lederskap ved å diskutere planer og sett mål i starten av timen, involver elevene i beslutninger der det er mulig og svare på spørsmål på en utfyllende og direkte måte.

Behovet for kompetanse støttes gjennom å gi elevene optimale utfordringer. La dem arbeide på et nivå som presser deltakerne maksimalt, men tilpass og vær behjelpelig for elever med dårligere forutsetninger eller manglende ferdigheter. Tilby både enklere og mer krevende alternativer.

Bidra til å styrke elevene ved å dekke deres behov for tilhørighet ved å bruke tid til å prate med dem i starten av timen, lær navn, vis engasjement og glede. Vær tett på. Vær en del av klassen, mer enn en dominerende leder i front. Autonomstøttende undervisning innebærer å kunne lytte til elevene, sørge for valgmuligheter, for eksempel av aktiviteter innenfor pensum eller i det minste involvere elevene i beslutningstakingsprosesser, sørge for informative tilbakemeldinger, oppmuntringer og råd eller tips (framovermeldinger) om hva eleven kan gjøre for å forbedre seg. Behov for kompetanse dekkes gjennom at lærer responderer på spørsmål og anerkjenner elevens bidrag, forståelse og dømmekraft (Hagger & Chatzisarantis 2007).

Lærere må bidra til at elevene kan ta informerte valg og får muligheter til å prøve ut nye aktiviteter som er sannsynlige at kan fylle behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet i fysiske aktiviteter. Slike valg er mulige dersom lærere er innovative og i stand til å justere sin plan og variere sine undervisningsopplegg. Dette er mulig, selv innenfor et relativt rigid curriculum. For eksempel kan en lærer utvikle varierte praktiske aktiviteter som fokuserer på en variasjon innen oppvarmingsøvelser, drilling, spill og intervalltrening, både for lagspill eller individuelle idretter (Hagger & Chatzisarantis 2007).

Å sørge for alternativer, valgmuligheter, gode begrunnelser, anerkjennelse, godta konflikter har vist seg å bidra til autonome former for motivasjon (Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994). Lærere kan hjelpe elevene til å sette personlige, relevante, indre mål for deres valgte aktivitet eller for aktiviteter som de kan fortsette med i fritiden, utenfor skolen. For eksempel en lærer kan be elevene velge en aktivitet som inkluderer at man må gjøre noe i fritiden, utenfor skolen for å matche sine personlige resultater, slik som tiden på 100-meter eller antallet sit-ups (Hagger & Chatzisarantis 2007).

6.4 Videre forskning

Sammenhengen mellom tilfredsstillelse av grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet og opplevelse av motivasjon og velvære, er et interessant forskningsfelt for alle disipliner som befatter seg med menneskelig atferd og ønsker svar på hvordan denne kan påvirkes. Som høgskolelærer og tidligere lærer i grunnskolen er det nærliggende å ønske svar på hvordan lærere, gjennom autonomistøttende undervisning og opplæring, kan øke elevers motivasjon for læring. Tilsvarende kan det være interessant å forske på hvordan ledere i arbeidslivet kan øke jobbmotivasjonen og jobbtilfredsheten blant sine medarbeidere gjennom autonomistøttende lederskap.

Innenfor eget forskningsfelt, idrettsfaget, er det interessant å forske på hvordan en kan utvikle praksis når det gjelder hvordan en kan undervise i idrett på høgskolenivå, eller kroppsøvningsundervisning i grunnskole og videregående opplæring etter disse premissene. Dette kunne for eksempel blitt gjort i form av aksjonsforskning, der en får et samarbeid mellom forskere og praktikere.

7 LITTERATURLISTE

A

Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Anderssen, S. A., & Andersen, L. B. (2004). Fysisk aktivitetsnivå i Norge 2003: data basert på spørreskjemaet ”International Physical Activity Questionnaire”. Oslo: Sosial- og Helsedirektoratet. Rapport 15–1254.

Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M.A. (2006) Positiv atferd og støttende læringsmiljø. Oslo: Universitetsforlaget.

Bagøien, T.E., & Halvari, H. (2005): Autonomus motivation: Involvement in physical activity, and perceived sport competence: Structural and mediator models. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 3-21.

Bagøien, T. E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010) Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills*, 111, 407-432.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman and company
- Befring, Edvard. (1994). Forskingsmetode og statistikk. Oslo: Statens spesiallærerhøgskole
- Bergens Tidende. (2005, 27. 08). 1,3 millioner nordmenn på trygd.
- Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K. A. (2009): *Elevens læringsmiljø og lærernes muligheter. En praktisk håndbok i relasjonorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget
- Biddle, S. J. H., (2001). Enhancing motivation in physical education, In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Bostic, T. J., Rubio, D. M. & Hood, M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research*, nr 5, 313-324.
- Bråten, I. (2002): Indre motivasjon i individuelt og sosialt perspektiv: Pedagogisk profil nr. 4, årgang 9.
- Carmamach, M. A., & Martens, R. (1979). Measuring commitment to running: a survey of runner's attitudes and mental state. *Journal of Sport Psychology*, 1, 25-42.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., Coatsworth, J. D. (2007). Competence Motivation in Sport and Exercise: The Hierarchical Model of Achievement Motivation and Self-Determination Theory. In Hagger 2007. Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. United States of America: Human Kinetics.
- Craft, L. L., & Landers, D. M. (1998). The effect of exercise on clinical depression and depression resulting from mental illness: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 339-357.
- Deci, E. L. (1996). Self-determined motivation and educational achievement. I: Gjesme, T & Nygaard, R (Eds.) *Advances in motivation*. Oslo Scandinavian University Press, 195-210.

- Deci, E. L., Eghrari, H., Patric, B. C. & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska symposium on motivation*. University of Nebraska Press, 237-288.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2001). On Happiness and Human Potentials: A review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2008). From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, in press nr 2, s. 702-717.
- Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, Vol. 27, 1, 23-40.
- Departementene (2003). St.meld. nr. 16. (2002-2003). Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken Tilråding fra Helsedepartementet av 10. januar 2003, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Bondevik II)
- Departementene (2004): Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009 Sammen for fysisk aktivitet, 1-1104B.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.

- Dweck, C. (2000): Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development.
- Edmunds, J.K., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2240-2265.
- Edmunds, J. K., Ntoumanis, N. & Duda, J. L., (2007): Perceived autonomy support and psychological needs satisfaction in exercise. In Hagger 2007. Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. United States of America: Human Kinetics.
- Elliot, A. J., & McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Folkehelseinstituttet (2004). *Ungdomsundersøkelser*.
- Fox, K. R. (1997). *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16, 124-146.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination Theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gardner, G., & Hailwail, B (2000). Å ernære de undervektige. In L. R. Brown (Ed.), *Jordens tilstand 2000* (pp. 79-99). Oslo: Aschehoug.
- Gundersen, D. (1976). *Norsk synonymordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. United States of America: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). The trans-contextual model of motivation. In M.S. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D. Barkoukis, V. Wang, C.K.J., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97, 287-301.

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., & Biddle, S. J. H. (2001). The influence of self-efficacy and past behaviour on the physical activity intentions of young people. *Journal of Sport Sciences*, 19, 711-725.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D. & Harris, J. (2006). From psychological need satisfaction to intentional behavior: testing a motivational sequence in two behavioral contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 131-138.
- Halvari, H., Ulstad, S. O., Bagøien, T. E., & Skjesol, K., (2009) Autonomy support and it's link to physical activity and competitive performance: mediations through motivation, competence, action orientation and harmonious passion, and the moderator role of autonomy support by perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 533-555.
- Hattie, John. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge
- Helsedepartementet (2002-2003): Stortingsmelding nr 16 (2002-2003): Resept for et sunnere Norge.
- Huebner, S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.
- Imsen, G. (2001). Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. Oslo: Tano Ascheoug, Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2004). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Abstrakt forlag AS.
- Jordan, J.V. (1997). Do you believe that the concepts of self and autonomy are useful in understanding women? In J.V, Jordan (ED), Women`s growth in diversity: More writings from the Stone Center (pp. 29-32) New York: Guilford Press. In Hagger 2007. Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. United States of America: Human Kinetics
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.

Klasson Heggebø L. (2003). European Youth Heart Study - The Norwegian Part. Dissertation, ISBN 82-502-0372-0.

Koplan, J. P., Powell, K. E., Sikes, R. K., Shirley, R. W., & Campell, C. C. (1982). An epidemiological study of the benefits and risk of running. *Journal of the American Medical Association*, 248, 3118-3121.

Kurtze, N., Gundersen, K. T., & Nystad, W. (2001): «Svett og andpusten, jeg?» Fysisk aktivitet blant ungdom og voksne. Oslo: Statens institutt for folkehelse / Norges Idrettsforbund og Olympiske Komité.

Kuvaas, B. (2006a). Performance appraisal, satisfaction and employee outcomes: Mediating and moderating roles of work motivation. *International Journal of Human Resource Management*, 17, 504-522.

Kuvaas, B. (2006b). Work performance, affective commitment, and work satisfaction: the roles of pay administration and pay level. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 365-385.

Long, B. C. & van Stavel, R. (1999). Effects of exercise training on anxiety: A meta-analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 167-189.

Løvås, Gunnar G (2004): Statistikk for universiteter og Høgskoler, 2. utg., Universitetsforlaget .

Markus, H.R., Kitayama, S., & Heiman, R.J. (1996). Culture and «basic» psychological principles. In E.T Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press. In Hagger 2007. Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. United States of America: Human Kinetics.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.

McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V.V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

- McDonald, D. G., & Hogdon, J. A. (1991). Psychological effects of aerobic fitness training. NJ: Springer.
- Mitchell, T. & Larson, J. R. (1987) People in Organizations an Introduction to Organizational Behaviour. New York: McGraw-Hill Inc. Book Company.
- Nesheim, H. (2008). Selvbestemmelse og autonomistøtte i kroppsøving. En studie om motivasjon for kroppsøving i videregående skole. Levanger: HINT
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291–306.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J.B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous versus controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
- Nordahl, T. (2002). Eleven som aktør. Oslo: Universitetsforlaget
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, nr. 3, 444-453.
- Nussbaum, Martha C. (1992). *Essays on Aristotle's De anima*. Oxford: Clarendon Press
- Næss, Siri. (2001). Livskvalitet som psykisk velvære, *Kronikk i tidsskriftet.no* nr. 16
- Ommundsen, Yngvar (2000): Kan idrett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og ungdom? *Tidsskriftet norsk lægeforening* 2000; 120: 3573-7
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Meece, J. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, 3/E., Carolina: Pearson.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R-M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J., Olson, B.C., & Cole, S.G. (1985). Motivation and performance: Two consequences of winning and losing a competition. *Motivation and Emotion*, 9, 291-298.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity context: An achievement goal perspective. *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 10, 413-447.
- Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York: Macmillan/Merrill.
- Ryan, R. M., (2009). Self-determination Theory and Wellbeing. *WeD Research Review* 1 – June 2009. Wellbeing in Developing Countries (WeD). Centre for Development Studies University of Bath. Bath BA2 7AY, UK. www.welldev.org.uk
http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. I: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57, No. 5, 748-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. I: *Contemporary Educational Psychology* 25. S. 54-67
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, nr. 1, 68-78.
- Ryan, R. M & Deci, E. L (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.). *Annual review of psychology* (pp.141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001b). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; 141-166).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I: Deci E. L. & Ryan R. M.: *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger, & N. L. D.

- Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008a). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186–193.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008b). From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 702–717.
- Ryan, R. M. & Frederick, C. M. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepos, D., Rubio, N., & Sheldon, K.M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Rørvik, H. (1990). *Pedagogisk psykologi. Med generell psykoogisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21 month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tamo AS
- Skaalvik E. M og Skaalvik S (2007): *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjesol, K., & Halvari, H. (2005). Motivational climate, achievement goals, perceived sport competence, and involvement in physical activity: structural and mediator models. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 71-81.

Snoksrud, P. O. (2007). Hvilken betydning har økt involvering i beslutningsprosesser (medbestemmelse) og autonomistøtte for ansattes utvikling av motivasjon og opplevde forpliktelse i forhold til organisasjonen og dens målsettinger? Hønefoss, Høgskolen i Buskerud: Masteroppgave.

Sosial- og helsedirektoratet (2000): Fysisk aktivitet og helse – anbefalinger, IS 1011, Rapport nr. 2

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.

Standage, M., Gillison, F., & Treasure, D. C. (2007). Self-determination and motivation in physical education. In M. S. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 71-85). Champaign, IL: Human Kinetics.

Svarstad, A. M. (2007). Hjarte- og karsjukdom, fysisk aktivitet og motivasjon. Oslo, Norges Idrettshøgskole: Masteroppgave.

Søgaard, A. J., Bø, K., Klungland, M., & Jacobsen, B. K. (2000). En oversikt over norske studier – hvor mye beveger vi oss i fritiden? *Tidsskr Nor Lægeforen*, 120, 3439-3446.

Teigen, K. H. (1983) *Psykologiens historie 2. Sentrale emneområder*. Bergen: Sigma Forlag AS

Ulstad, Svein Olav (2006): Fysisk aktivitet og motivasjon, Mastergradsoppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag. Kapittel 2 om motivasjonsteori.

Utdanningsdirektoratet (2006): Læreplanverket for kunnskapsløftet, Interface Media AS

Utistog, M. (2007). Motivasjon for fysisk aktivitet hos langtidssykemeldte ved 4 ukers arbeidsrettet rehabilitering. Oslo, Norges Idrettshøgskole: Masteroppgave.

Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.

Vallerand, R.J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology* 6, 94-102.

Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27, 273-299.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Wichelgren, I. (1998). Obesity: how big a problem? *Science*, 280, 1364-1367.

Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, 767-779.

Williams, G. C., Freedman, Z. R. & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 1644-1651.

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.

Williams, G. C., Rodik, G. C., Ryan, R. M., Gronlnick W. S., & Deci, E. L. (1998). Autonomous regulation and adherence to long-term medical regiments in adult outpatients. *Health Psychology*, 17, 269-276.

Wilson, P. M., & Rodgers, W. M. (2007). Self-Determination Theory, Exercise, and Well-Being. In Hagger 2007. Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. United States of America: Human Kinetics.

Woolfolk, A. (2006). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Woolfolk, Anita (2007): *Pedagogisk Psykologi*, Tapir Akademisk Forlag